

# Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

# Docencia

Año XXVII - Santiago de Chile - Agosto de 2025 **68** ISSN 0748-4212

**NECESIDAD  
HISTÓRICA DE  
UNA REFORMA  
POPULAR  
DEL SISTEMA  
EDUCATIVO  
CHILENO**

Gabriel Salazar

**LA GESTIÓN DE  
CONFLICTOS EN  
LOS CENTROS  
ESCOLARES DESDE  
UNA PERSPECTIVA  
ECOLÓGICA**

Noemí García San Juan

**TRANSFORMANDO  
LAS CULTURAS  
EVALUATIVAS  
EN EL AULA**

Teresa Flórez y otros

**INTELIGENCIA  
ARTIFICIAL EN  
LA EDUCACIÓN:  
IMPACTO Y  
FUTURO**

Marcela Rosinelli  
y Pedro Palominos

**ESCUELA** **20**  
*de* **VERANO** **25**

**"Educando  
por el buen vivir"**





Convenios y beneficios  
[www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl)



<b>EDITORIAL</b> .....	<b>2</b>	<b>NEUROCIENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: ANÁLISIS CRÍTICO Y CONSECUENCIAS EN LA ENSEÑANZA</b> .....	<b>40</b>
<b>REFLEXIONES PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>4</b>	J. Amaro Fuenzalida MsC en Neurociencias Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD(c) en Neurociencias Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor USACH	
<b>NECESIDAD HISTÓRICA DE UNA REFORMA POPULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO</b> Gabriel Salazar Vergara, Historiador, filósofo, ..... sociólogo y docente. Premio Nacional de Historia 2006.	<b>5</b>	<b>TEORÍAS SUBJETIVAS COLECTIVAS Y VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE: UNA PERSPECTIVA DE CONVIVENCIA POST-PANDEMIA</b> .....	<b>48</b>
<b>LA GESTIÓN DE CONFLICTOS EN LOS CENTROS ESCOLARES DESDE UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA</b> .....	<b>18</b>	Claudia Carrasco-Aguilar. Universidad de Playa Ancha Pablo Castro Carrasco. Universidad de La Serena Vladimir Caamaño. Universidad Santo Tomás Verónica Gubbins. Universidad Finnis Terrae Fabiana Rodríguez-Pastene. Universidad de Playa Ancha	
<b>TRANSFORMANDO LAS CULTURAS EVALUATIVAS EN EL AULA: LA EXPERIENCIA DE LA RED DE ESTABLECIMIENTOS PARA LA INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN (RED SIN NOTAS)</b> .....	<b>25</b>	<b>EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS, HUMANIZADORAS Y LIBERADORAS</b> .....	<b>58</b>
Teresa Flórez, Universidad de Chile Daniella González, Colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen (COGGZAI), Quilpué María Loreto Iturrieta, Escuela Eleuterio Ramírez, Valparaíso		<b>EXPERIENCIA 1: ESTACIONES DE TRABAJO Y ARTICULACIÓN CON TIC'S. DOCENTES ESCUELA GRENoble, QUINTA NORMAL</b> .....	<b>59</b>
<b>ACTUALIZACIÓN DE SABERES</b> .....	<b>34</b>	Mª José Puelma y Melinka Maya	
<b>INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN: IMPACTO Y FUTURO</b> .....	<b>35</b>	<b>EXPERIENCIA 2: EDUCADORA TRADICIONAL DIAGUITA</b> .....	<b>60</b>
Mgtr. Marcela Rosinelli Dr. Pedro Palominos Departamento de Ingeniería Industrial Universidad de Santiago de Chile		Paulina Espinoza –Pisco Elqui- Paihuano	
		<b>EXPERIENCIA 3: LEY DE AUTISMO DESDE UN ENFOQUE BIOPSIOSOCIAL EN EL AULA</b> .....	<b>62</b>
		Profesora: Rossana Michelotti- Puchuncaví	
		<b>BREVES DE EDUCACIÓN</b> .....	<b>64</b>
		Caso profesor Niño y fallo emitido por juzgado.	



**COLEGIO DE PROFESORAS Y PROFESORES DE CHILE**

**Director:**  
Mario Aguilar Arévalo

**Subdirectora:**  
Graciela Álvarez Rojas

**Consejo Editor:**  
Patricia Muñoz García  
Guido Reyes Barra

**Directora Ejecutiva:**  
Raquel González Espinosa  
Contacto:  
docencia@colegiodeprofesores.cl

**Correctora de textos:**  
María Fernanda Solano Pineda

**Diseño y Diagramación:**  
Patricio Tapia Ahumada

**Ilustraciones:** Banco de datos  
<https://www.freepik.es/>

**Fotografías:** Archivo. Tocopilla y su historia, Patrimonio de Chile

Las imágenes que ilustran los artículos son solo referenciales. Los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

**Impresión:** [www.tallerarte.cl](http://www.tallerarte.cl)  
Edición Digital

# Editorial

## Humanizar la Educación: La Escuela de Verano como Espacio de Transformación Pedagógica

Con especial satisfacción y un firme compromiso con la formación continua del profesorado, inauguramos una nueva versión de la Escuela de Verano, organizada por el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. Esta instancia, desarrollada en colaboración con la Universidad de Chile, busca reinstalar un espacio de reflexión crítica, diálogo pedagógico y actualización profesional, orientado a fortalecer la práctica docente desde una perspectiva colectiva, ética y transformadora.

Esta Escuela de Verano no constituye una actividad más dentro del calendario gremial, sino una expresión concreta de nuestra convicción de que la educación y el desarrollo profesional docente deben ser abordados desde una lógica distinta a la promovida por el modelo neoliberal imperante. Frente a un sistema que valora la competencia por sobre la colaboración y que empuja al profesorado a caminos individualistas para alcanzar el reconocimiento, esta instancia se propone como un lugar de reencuentro, de sentido común, de comunidad.

Nuestro gremio cree profundamente en el valor del perfeccionamiento profesional, pero no como herramienta de distinción individual ni como mecanismo de segmentación del cuerpo docente. Apostamos por el crecimiento colectivo, por la



construcción compartida de conocimiento pedagógico, y por la recuperación de la comunidad como principio organizador del quehacer educativo. La común-unidad —aquello que nos es común y que nos une— debe volver a estar en el centro de nuestro horizonte pedagógico.

En este contexto, resulta preocupante constatar que incluso en políticas públicas orientadas al desarrollo profesional, como la carrera docente, se continúan promoviendo lógicas que castigan el trabajo en equipo. Hemos sido testigos de cómo portafolios han sido objetados por presentar similitudes, negando la posibilidad legítima y necesaria de pensar en equipo. Desde el Colegio de Profesoras y Profesores hemos planteado con claridad al Ministerio de Educación que si existe un módulo titulado “trabajo en equipo”, este debe permitir y valorar justamente eso: la reflexión pedagógica

compartida.

La Escuela de Verano 2025, en consecuencia, se plantea como un espacio para el encuentro entre colegas, para escuchar a destacadas y destacados exponentes del pensamiento crítico y la pedagogía transformadora, pero también para que cada docente tenga la oportunidad de intercambiar ideas, experiencias y desafíos. Los días en que se desarrolló la Escuela de verano, fueron una pausa fecunda para crecer profesionalmente, pero también para cuidarnos como comunidad, para reconocernos en nuestras luchas y renovar nuestras fuerzas.

El año que dejamos atrás fue particularmente complejo. Hubo situaciones dolorosas, casos de angustia extrema y, lamentablemente, docentes que perdieron la vida en contextos marcados por el abandono y la soledad. Nunca más un o una profesora debe sentirse sola en su labor. Que el primer gesto de apoyo provenga siempre de otro colega. Reivindicar el sentido profundo de la palabra colega es, también, una tarea política y pedagógica.

Por ello, la consigna que guio a la Escue-

la de Verano, Educando para el buen vivir, no es un simple lema. Se trata de una declaración ética que desafía la idea hegemónica de desarrollo basada exclusivamente en el crecimiento económico. Un país no puede considerarse desarrollado si su crecimiento va acompañado de mayores niveles de estrés, deterioro de la salud mental, violencia o descomposición social. La educación, en su sentido más amplio, debe aspirar a formar personas íntegras, capaces de vivir con dignidad, sentido crítico y bienestar. No podemos seguir formando únicamente para responder a las exigencias del mercado laboral.

Evocando las palabras de la Premio Nacional de Educación, Nolfá Ibáñez, se vuelve urgente una *rebelión pedagógica*: una movilización ética, política y profesional que nos permita recuperar el sentido más profundo de la educación. Una educación que deje atrás el adiestramiento técnico orientado a rendir en pruebas estandarizadas, y que abra paso a un horizonte verdaderamente humano, crítico y transformador para nuestras comunidades escolares.

**Mario Aguilar Arévalo**  
Presidente Nacional  
Colegio de Profesoras y Profesores de Chile

# Reflexiones Pedagógicas





# Necesidad histórica de una reforma popular **del sistema educativo chileno**

Gabriel Salazar Vergara

Historiador, filósofo, sociólogo, académico e investigador. Premio Nacional de Historia de Chile 2006.

## Introducción

**E**l sistema educativo no solo debe preparar los niños y los adolescentes para una adecuada vida adulta en el pueblo en que viven, sino también preparar a ese “pueblo” —a través de sus niños—, para adaptarse, asumir y conducir los *cambios históricos* que el rápido paso de las épocas impone a todas las sociedades del mundo. Ese es el único modo en que la especie humana se *autoeduca* para controlar el proceso de su evolución.

El tiempo histórico, al revés del tiempo astronómico, no solo “transcurre”: *cambia mientras transcurre*. La “historicidad” de los asuntos humanos es tal, que el principio de “identidad” (lo que es, es), allí es sustituido por el de ‘contradicción’ (todo puede ser y no-ser en el transcurso del tiempo). Durante el primer tercio del siglo XX, la humanidad se jugó a fondo por la libertad (como principio general), la competencia, el progreso industrial y el mercado li-



bre. Es decir, creyó en el *progreso indefinido* del ser humano “moderno”. Pero, arrastrada por esa misma credulidad, se precipitó de lleno: a) en la primera guerra mundial (1914-1819), b) en la catastrófica crisis comercial de 1930 y, c) en la segunda guerra mundial (1929-1945). O sea, en un lapso de 30 años la humanidad *perdió el control* de su historia, se hundió en un oleaje de irracionalidad inhumana y descubrió, hacia 1944, que el saldo de fallecidos en ese período correspondía a 200 millones. Más la civilizada Europa y el emergente Japón, arrasados...

Por eso, ante semejante saldo, los vencedores de esas guerras junto a sus invitados se congregaron en la localidad de *Bretton Woods*, Estados Unidos (1944), y acordaron *reeducar* al mundo en base a un *Estado* fundado en los principios de “regulación” de la economía, “integración” de los pueblos, “desarrollo humano” y “justicia” para todos, teniendo la “paz” como principio global. Como efecto de esos acuerdos surgió el Estado Social Benefactor (*Welfare State*), la ciencia desarrollista (CEPAL), las políticas liberales con sentido social (*keynesianismo*), el nuevo trato para los trabajadores (*fordismo*) y los proyectos revolucionarios de “las masas” (Che Guevara). Incluso la Iglesia Católica inició un proceso de reformas de sentido comunitario (Medellín, Iglesia Joven, Concilio Vaticano II, etc.). Y por todo eso, en Chile se estableció el Estado Docente, la Reforma Agraria, el desarrollo industrial (CORFO), la nacionalización del cobre y una propuesta educativa para formar y educar al “hombre nuevo” y a la “mujer nueva”. Aquello permitió a la juventud asumir la *vanguardia fraterna* de los procesos de “desarrollo” humano. Y así subió al pedestal de la historia la *primavera* década de 1960...

Sin embargo, en el siguiente cuarto de siglo (1971-1995) todo cambió. Ocurrió que la “época” centrada en la rehumanización acordada en Bretton Woods se desarrolló teniendo como eje la *protección* del mercado nacional, o regional, puesto que cada pueblo debía desarrollarse por sí mismo, en sí mismo, *protegiéndose* de la “presión exterior” (omnipresente durante el largo siglo del “progreso”: 1815-1915). El proteccionismo desarrollista significó *reducir el libre mercado mundial* a su mínima expresión. Ya a fines de los años ‘60s, Estados Unidos (primera potencia mundial, en lo económico, lo militar y lo político), siendo una economía *liberal* que se abrió al mundo durante las guerras, descubrió que *no tenía mercado mundial abierto para estabilizar su liderazgo supremo*, ni tampoco para imponer el dólar como la *moneda-base* de ese mercado. Esta situación generó en EE. UU. una gigantesca deuda pública, mientras el dólar tendía a desvalorizarse. Por eso, el vencedor de las guerras mundiales comenzó a desintegrarse por dentro...

Fue ahí cuando Richard Nixon, Henry Kissinger, la CIA, la Universidad de Chicago y el Pentágono —haciéndose cargo de ese grave problema—, decidieron *consolidar*, a como diera lugar, la primacía mundial de Estados Unidos, del dólar y de su ejército. Pero esa consolidación solo era posible si el flamante nacional-desarrollismo de los pueblos del mundo desaparecía de los mercados, o por las buenas, o por las malas. Y no solo eso: la búsqueda consolidación “imperial” únicamente podía alcanzarse si el mundo entero se re-convertía al *libre-comercio*. Era necesario diseñar un nuevo modelo de libre-mercado y, acto seguido, imponer al mundo una *revolución liberal* más perfecta y radical que la de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Debía construirse, pues, una *segunda* época liberal (o sea: *neoliberal*), no industrial, sino financiera...

#### **Esta ruta histórica se definió así:**

- a) se *retiró* formalmente, en 1971, de los acuerdos de Bretton Woods.
- b) inició una campaña de exaltación mundial de la *teoría* neoliberal, de la *libertad total* del mercado, del *rol estratégico* del dinero (promovió el premio Nobel para Friedrich Hayek, Milton Friedman y para otros ‘monetaristas’, el convenio de la Universidad de Chicago con la Universidad Católica, el cambio del plan de

- estudios estratégicos de la Escuela de las Américas desde un énfasis militar a un énfasis económico-político, etc.)
- c) *derrocó* el gobierno de Salvador Allende para anular la probabilidad de éxito de su proyecto liberal-revolucionario.
  - d) *instaló en Chile*, desde 1975, el modelo neoliberal “de laboratorio” (*Chicago Boys*) que necesitaba exhibir al mundo para su emergente política liberal “globalizadora”.
  - e) *lideró*, en distintos países del orbe, la instalación del modelo neoliberal, con ayuda de la OTAN y/o de un reformado Fondo Monetario Internacional
  - f) *proclamó urbi et orbi* que la revolución neoliberal era el único destino posible para el mundo postmoderno (Consenso de Washington, 1985), cambio que se denominó, en teoría: *global adjustment* (globalización.)
  - g) *prometió* a la Federación Rusa —después que Gorbachov disolvió la Unión Soviética—, que Estados Unidos *no* llevaría la OTAN hasta sus fronteras, a fin de asegurar la “distensión” y el fin de la guerra fría. Pero el presidente Busch, Ronald Reagan y sus secretarios no cumplieron su promesa, y rodearon a la Federación Rusa con bases de misiles de largo alcance.
  - h) *logró* que, de paso, gran parte del mundo académico colaborara difundiendo en las universidades, y por doquier, el “advenimiento” de la teoría, el arte y la era de la *postmodernidad*, el “ahucamiento” del *Welfare State*, el fin de los “grandes relatos” (de liberación), y la hegemonía del capital financiero mundial sobre el capital industrial, etc.

Así, Estados Unidos no solo abandonó los acuerdos de *Bretton Woods*, sino que entre 1971 y 1995 intentó borrar todos los vestigios de la época “desarrollista” (Francis Fukuyama: “fin de la historia”. La *nueva época* —de la globalización liderada por el capital financiero—, *consolidó* su hegemonía mundial a partir de 1995. Su *apogeo* duró desde entonces hasta la llamada “crisis sub-prime” —en estricto rigor, la crisis mundial del capital financiero—, que estalló entre los años 2008 y 2009. Por sus rasgos tectónicos, esa crisis tuvo un carácter *terminal*, pues la economía mundial neoliberal fue *salvada* de su colapso final por la masiva inversión de los *fondos soberanos de los Estados Nacionales*. Tal como ha-



bía ocurrido en 1930, y en Chile, en 1983... Por eso, si el modelo neoliberal ha seguido funcionando después de esa crisis, ha sido por el socorro oportuno del dinero *de los pueblos*... Y por el obvio olvido “político” de esa crisis.

Desde entonces, el modelo neoliberal ingresó en una etapa confusa y depresiva. Los países desarrollados, a despecho del mercado globalizado, tendieron a agruparse en *bloques de países*: la Unión Europea, los BRICS; Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica, a los que tienden a sumarse una docena de nuevos países, los de la Ruta de la Seda, los de la OPEP, los países árabes, etc. Dichos países están fragmentando, trozo a trozo, la globalización, mientras que Estados Unidos se defiende alocadamente con una suicida “guerra arancelaria”, como la que, a comienzos del siglo XX, preludió las guerras mundiales. El otrora caudillo de la globalización hoy es el caudillo *proteccionista* de un Imperio que deberá sobrevivir ahora solo como Nación, y a la defensiva... Así, tras 28 años de ofensiva neoliberal (1971-2009), el mundo y Chile están ingresando en una ignota época *postliberal*.

Chile, con su economía neoliberal “perfecta” está enfrentando, así, su *tercer fracaso sucesivo* como país, a saber: a) el no haberse “industrializado” cuando el mundo entero estaba intentándolo (1830-1930), al estar durante ese siglo sometido a una oligarquía mercantil-aristocrática que caminó “en reversa” traicionando el camino de la modernización industrial hasta su colapso en 1925, b) el no haberse integrado y desarrollado como “sociedad” durante la era humanista derivada de los acuerdos de Bretton Woods (1944-1873), hasta su colapso



final, en 1973, y c) el no haberse “desarrollado” tampoco bajo el modelo neoliberal perfecto, hasta precipitarse en la crisis terminal de 2019-2023, para hallarse hoy absurdamente *aislado y solitario* con una economía neoliberal “relicta”, abandonada por el nuevo cambio de época, fuera de los bloques en pugna, lamiendo sus heridas *sin hacer nada*, y, en consecuencia, viviendo todos los indicadores del colapso neoliberal:

- a) la grave *crisis final de representación* que arrastra la clase política (96 % promedio de rechazo, desde 2014)
- b) la grave *crisis del sistema laboral*: sobre 50 % de trabajo “precario”, 8 % de *desocupación* oficial, 25 % de subempleo, predominio estructural de las “necesidades de empresa” sobre los valores cualitativos de la *vocación* y la *profesión* como futuro estable en la condición real del trabajador
- c) un *déficit habitacional* de 1.200.000 viviendas —tres veces más que en la época de Allende—, con un gran stock de viviendas nuevas sin vender, con tasas usureras del crédito hipotecario y campamentos gigantes liderados de modo creciente por mafiosos y no por grupos solidarios, etc.
- d) *caída vertical* de las tasas de nupcialidad y natalidad, de modo que la población ya no crece: solo envejece, la juventud está, históricamente, superflua.
- e) *nivel record* de corrupción burocrática y delincuencia popular, solo comparable al período 1873-1920, el peor de la historia de Chile, durante la crisis final escandalosa del sistema oligárquico liberal-parlamentarista.

- f) la *tasa de suicido juvenil* es hoy la más alta de América Latina, lo mismo que la crisis de la salud mental en la sociedad y en la universidad.
- g) prosigue incólume la *negación, por parte de la clase política*, a la efectiva ‘participación ciudadana’ en los *tres* cambios de época mencionados, con el agravante de que ahora se ha negado a sus jóvenes estudiantes, de tercer y cuarto medio, conocer y estudiar su *verdadera historia* (la suya: la ciudadana) y se ha mantenido a la ciudadanía como una masa de inermes *individuos* con derecho a “voto secreto”, a petición sin respuesta, y con prohibición de ‘protestar’ en la calle, pues sería vandalismo, terrorismo o sedición...

¿Debe el *sistema educativo* seguir apostando a las ciencias “puras”, al rendimiento por “competencia”, a las evaluaciones “tayloristas” para profesores y “globalizadas” para los alumnos, y para honra de un capital financiero global *destronado*?

### **1) Balance histórico del sistema educacional: el caso de los estratos populares “malditos”.**

Si la crisis financiera de 2008-2009 fue el hito “terminal” del *global adjustment* neoliberal, significa entonces que el mundo —y Chile—, lleva 17 años seguidos “adentrándose” en lo que viene a ser el *cuarto cambio de época* en un siglo de historia... El modelo neoliberal se presentó siempre disimulado tras títulos ambiguos: época “postindustrial”, “postmoderna”, “postkeynesiana”, “postmarxista” y “posthistórica”. La situación actual, con mayor razón, también es “post”... Y ¿post-*todo eso*? ¿O solo *postneoliberal*? El modelo neoliberal, impuesto más por la fuerza que por la razón, y más por ignorancia que por sabiduría histórica ¿formó parte, también, de la época *irracional* de las dos guerras mundiales? ¿Fue su “epílogo” trasnochado? De ser así ¿es necesario un *nuevo* cónclave humano, tipo *Bretton Woods*?

En cualquier caso, es absolutamente necesario que todas las ciudadanía del mundo y todos los jóvenes realicen, concienzudamente, un *balance histórico* del siglo XX completo —incluyendo el siglo XIX para el caso de Chile—, porque nadie sabe qué hacer con el siglo XXI. Y en tal caso, solo la sabiduría *dialéctica* de “los pueblos” sabrá roturar el camino... Este trabajo se inscribe en *esa* línea de reflexión, pero se centra en el aspecto “educacional”

de la niñez, la juventud y *la ciudadanía*. Por eso, a continuación, se hará un breve balance de la historia “educacional” de Chile.

En esta perspectiva, es resaltante el hecho de que, durante su historia independiente, el Estado Nacional ha promulgado siempre “modelos educativos” *importados y copiados* de la cultura occidental, mas no *construidos* a partir de la específica realidad sociocultural de los pueblos y niños *de Chile*. Además, se ha regido a sí mismo —sobre todo en los decisivos siglos XX y XXI—, por “ideologías políticas” también *importadas del exterior*, en especial a través de sus partidos políticos parlamentarios (“liberales” *todos*, a la larga).

Ambos modelos “educativos” —el propiamente educacional y el ideológico-político siendo ambos *residuos colonialistas*—, han configurado un *bloque* político-educativo “centralizado y autoritario”, que ha frenado, una vez y otra, la directa *participación del pueblo-ciudadano* en la construcción ‘soberana’ de su futuro histórico. Es la razón “estructural” de por qué a ese pueblo se le ha enviado, educado y legalizado únicamente para actuar como *masa en la calle*... Pidiendo, protestando, desfilando, marchando, cantando, tirando piedras y siendo motejado —exactamente por *eso*—, como “plebe”, “chusma”, “populacho”, “vandalaje”, etc. contra quien se dictan los muy estratégicos “estados de excepción”. Es por eso mismo que al pueblo-ciudadano solo se le permite votar civilizadamente como ‘individuo’ *solitario* —vigilado por soldados—, que deposita un voto “secreto” —amordazado, sin deliberar en colectivo—, y para “elegir”, según sus promesas, a un representante, no para “mandatarlo” soberanamente, etc. Actualmente, las autoridades se horrorizan de una ciudadanía y de una juventud que “no respetan” las *tradiciones constitucionales del país*, ni sus estatuas, ni sus salas de clase, ni sus maestros, ni sus políticos, ni sus policías, ni sus “ciencias”. Una juventud que para ellos solo atina a gritar, por las calles y las redes sociales, según denuncian los periódicos oficiales, sus letanías de “fundamentalismo octubrista”.

Actualmente, las autoridades se horrorizan de una ciudadanía y de una juventud que “no respetan” las *tradiciones constitucionales del país*, ni sus estatuas, ni sus salas de clase, ni sus maestros, ni sus políticos, ni sus policías, ni sus “ciencias”.

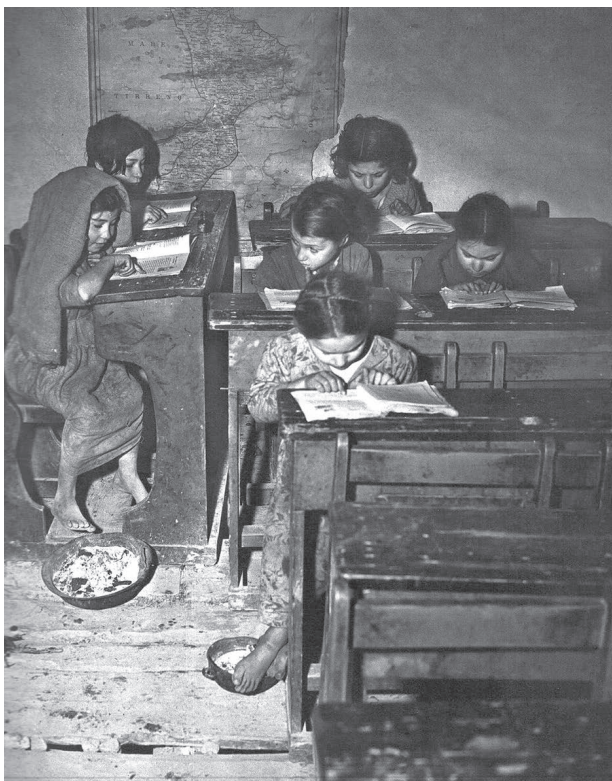
No es necesario describir cada uno de los “modelos educacionales importados” que ha tenido Chile desde 1818. Basta con resumir el último que todavía nos rige: el *post-moderno (globalizado)*. Tampoco es necesario entrar en su detalle funcional, porque el “principio supremo” que lo rige es “la excelencia”, esto

es: educar para producir resultados *objetivos*, que permitan el manejo de datos “científicos” (también *objetivos*), para que se establezcan —sobre educadores y educandos—, evaluaciones por supuesto *objetivas*, graficadas en *escalas* de puntajes “comparables” (competitivos), y que, a su vez, permitan “redondear” la ganancia neta en una *jerarquía* de “honor”. Como se sabe, es este el esqueleto maestro del inefable enfoque *por competencia*.

El enfoque mencionado anteriormente no es sino un remedo de la *lógica contable* de la ingeniería comercial. Comercial, *no* industrial. Es lo que Friedrich Hayek y Milton Friedman, sesudamente, establecieron como la “ciencia” o la lógica intrínseca del... *dinero*, o sea: el arte supremo de la *acumulación* financiera... No es extraño que el presidente Sebastián Piñera, un especulador financiero exitoso, haya dicho que la “educación es una mercancía”. Misma educación que tiende ahora a regirse por la lógica interna de la Inteligencia Artificial (“I.A.” como se la conoce, para mayor exactitud digital).

Se comprende que la educación de “excelencia” y “por competencia”, en sí y por sí, *no es humana, sino artificial*. No educa y no desarrolla ni en lo individual ni en lo colectivo, solo “compite” para alcanzar el “éxito”, o sea: la ganancia neta, balance final... Por eso, en la escala de valores —que de hecho ha establecido en Chile el modelo neoliberal—, mucho más importantes que las categorías humanistas del “empleo”, el “salario” y el “desarrollo”, son las del *crédito, la tasa de interés y el consumo*... individuales. Pues el modelo neoliberal no necesita, no debe, ni sabe operar con comunidades, pueblos, o colectivos, ni aun con “masas”, sino, solo y tan sólo con *individuos*, y con sus puntajes de identificación.

Vale decir que Chile ha fracasado, como país



y como Estado, *tres veces* en el siglo XX “largo” 1915-2025 (al que debería agregarse el peor: el siglo XIX), pues el hecho concreto es que ha acumulado un número aplastante de *problemas históricos no resueltos*. Los mismos que se han venido arrastrando por dentro y encima de al menos, *seis generaciones* sucesivas de ciudadanos pobres. Ese paquete constituye la *memoria inconsciente*, no historiográfica, que llevaba dentro de sí el pueblo-ciudadano que “estalló” a todo lo largo del país, y sin jaculatorias “ideológicas”, el 18 de octubre de 2019... Memoria que todavía está, y estará por mucho tiempo, *viva...*

#### A continuación, se mencionan los principales problemas históricos no-resueltos:

- a) No se ha logrado dictar una constitución política *legítima* y efectivamente *desarrollista*. En dos siglos se han hecho once intentos, todos fracasados. Incluyendo los de 2022 y 2023. En consecuencia, el *problema constituyente sigue vigente*.
- b) La ciudadanía lleva 200 años “eligiendo” todo tipo de representantes *sin mandato soberano*. Esto ha permitido la consolidación del *monopolio gremial de la clase política sobre el Estado*. Problema “político” no resuelto.
- c) El sistema electoral centrado en el voto *individual secreto* ha llevado al pueblo-ciudadano a la *marginalidad política* y a constituirse como pueblo en “condición de calle”. Es un problema grave de *dignidad cívica*, no resuelto.
- d) El Estado “nacional” lo construyó la elite mercantil de Santiago, *centralizándolo burocráticamente* en la capital, dominando militarmente, para ello, a todos los pueblos de provincia. La *descentralización del Estado* sigue vigente.
- e) Chile ha sido siempre un país mercantil, *no industrial*. Las élites mercantil-bancarias han hecho abortar *tres* movimientos sucesivos de industrialización (1854, 1915 y 1973). El problema del *desarrollo frustrado* sigue vigente.
- f) El sistema educativo nacional *nunca* ha asumido oficialmente los ‘problemas históricos’ del país. Ni a nivel de niños, de adolescentes, ni de ciudadanos. El problema de la *educación sin conciencia histórica criolla* sigue vigente.
- g) Los problemas “no resueltos” constituyen hoy un problema *transhistórico*, que supera la capacidad soberana de la ciudadanía actual. Solo imponiendo un masivo, intenso y rápido proceso de *autoeducación* puede *capacitarla* para superar ese problema. Es el *problema histórico actual*.

Los problemas históricos que *no* se resuelven, porque se han dictado leyes que *no han tomado* en cuenta la realidad local, que *no han leído* adecuadamente la historia real, ni de los niños, ni de los ciudadanos, que *han beneficiado* a las élites y perjudicado a las mayorías, de modo que *bendicen* a pocos y *maldicen* a muchedumbres... Por eso, no se debe confundir los llamados *derechos* “ideales” (no-escritos, de los hombres, las mujeres y los niños), con el *Derecho* “oficial” (escrito) que rige al Estado y a la Nación correspondiente. El Derecho “oficial”, desde su nacimiento en Chile, ha tenido ese defecto: *bendice* a unos, y *maldice* a otros. Su vigencia multiseccular ha producido —en proporción desigual—, por un lado, grandes masas de hombres, mujeres y niños *malditos* (marginados, desterrados, esclavizados, denigrados, explotados, abusados, olvidados, azotados, ahorcados, quemados vivos, descuartizados, etc.) Por otro, minorías de ‘excelencia’ ciudadana, que conservan el poder legislativo.

Los estratos “malditos” —que dependiendo el

país pueden llegar a configurar *grandes mayorías* si el Derecho continúa maldiciéndolos—, aumentan su número sin parar. Por lo mismo, hinchan su importancia “histórica” *presente-futuro* hasta producir “estallidos” revolucionarios, o hasta aumentar su presencia dentro de la sociedad, sin revolucionar nada, pero *des-formalizándola* segmento a segmento, como cáncer. Las “maldiciones” del Derecho se consolidaron supremamente durante las *monarquías absolutistas* de “derecho divino”. Las mismas que absolutizaron su poder reuniendo en sí *tres* categorías universales: la de *Dios*; Iglesia Católica, la de *Imperio*; Vicariato de Dios, político-militar, en la tierra, y la del *Dinero*; burguesía mercantil, dueña de los mares. Ese tridente de “poder”, así absolutizado, actuó regido por categorías *dicotómicas* en guerra muerte entre sí: el Bien contra el Mal, el Alma contra el Cuerpo, el Cielo contra el Infierno, donde cada una debían “condenar” a su contraria. Sin términos medios. Y durante casi *seis siglos*, la Inquisición, a nombre de Dios, el alma y el bien, *maldijo* al cuerpo y la maldad. Y, para eso, desterró, esclavizó, envió a galeras, torturó, descuartizó y quemó vivos a “los malditos” por ella. Por eso, tras dos o tres siglos de maldiciones absolutistas, las masas de “malditos” emigraron, desesperadas, desde el siglo XVI al XVIII, a América, en busca de lograr allí su libertad, su desarrollo y su soberanía, como pueblos soberanos. Pero en América, desde comienzos del siglo XVIII, a medida que la *burguesía mercantil* se convirtió por sí misma —con ayuda del oro, la plata y otras riquezas—, en una burguesía dominante, comenzó a dictar leyes, de nuevo con carácter absolutista, plagadas, otra vez, de *maldiciones*, a diestra y a siniestra. Así, a las maldiciones *monárquicas* (1500 hasta 1810) se sumaron las maldiciones de las *burguesías mercantiles* americanas (1800 en adelante), según indica el Derecho escrito y no escrito surgido en la cúspide estatal de las nuevas Repúblicas.

Según se *constata hoy* en el vertedero, ya corrupto, de los problemas históricos no resueltos los *principales* ‘malditos’ por el absolutismo monárquico y la Inquisición fueron:

- los individuos “sin sangre pura”: *mestizos, zam-bos, mulatos y negros*.
- los individuos nacidos de enlaces “no benditos por Dios”: *huachos y huachas*.
- los individuos que no tenían “casa poblada” en los pueblos o villas reconocidas: *ociosos y va-*



*gabundos*.

- los que perpetraban delitos “nefandos”: *homo-sexuales*, etc.
- los que no tenían “fe” y estaban contra ella: *he-rejes*.
- los “allegados” a casonas familiares de alto linaje: *criados y siervos*.
- los “invalidados” por enfermedad desquiciado-ra: *locos, leprosos*, etc. Ninguno de ellos, pues, en el mundo del absolutismo monárquico, fue considerado “sujeto de Derecho”, ni fueron de-tenedores de ‘derechos humanos’, ante nadie.

En Chile, durante todo el “republicano” del si-glo XIX, esas *maldiciones monárquicas* siguieron rigiendo, en particular las relativas al pueblo mesti-zo, a las castas, a los niños (y niñas) huachos, a los vagabundos, a los “criados” y a los homosexuales. Y por eso, a las maldiciones “pre-independentistas”, se agregaron las *post-independentistas* (siglos XIX a XXI), emanadas de los múltiples y sucesivos “pro-blemas históricos” *no resueltos* por los Estados de 1833, 1925 y 1980. Aquello generó “malditos” de nuevo tipo, de los cuales no se hablará a mayor pro-fundidad en el presente escrito. Respecto a lo ante-rior, vale decir que no es posible montar un legítimo y eficiente modelo educativo en Chile *sin tomar en cuenta la realidad histórica de la gran masa popu-lar azotada por cinco siglos de ‘maldiciones’* (siglos *XVII, XVIII, XIX, XX y XXI*).

Además, es importante tomar en cuenta que, por esa misma situación, esa masa popular-ciudadana ha debido *auto-educarse a sí misma*, precisamente para *sobrevivir al margen del Derecho*, del *Estado* y la *Sociedad*, lo que le ha significado:

- someterse* a veces, pasivamente, a las maldicio-nes vigentes.
- delinquir*, más a menudo que no, contra esa So-



ciudad y ese Estado.

- c) *luchar socialmente* contra las Leyes, desde las “calles”.
- d) mantener siempre viva la *fraternidad y la dignidad horizontales* del pueblo, en las buenas y en las malas.
- e) en ocasiones, haciendo valer su *soberanía marginal* como “criterio político” para construir *soluciones locales* inmediatas, y prefigurar así el estado “nacional” que corresponda a la soberanía *histórica*, inalienable, del pueblo-ciudadano.

Ningún modelo educativo tendrá éxito en Chile, en consecuencia, sin tomar en cuenta, *también*, lo que el pueblo-ciudadano *ha aprendido de sí y por sí mismo tras cinco siglos de practicar, en condición de ‘maldito’, su soberanía marginal de sobrevivencia...*

## 2) La autoeducación (marginal y soberana) de los “pueblos malditos”.

No teniendo como eje central un proceso importante de desarrollo productivo-industrial, la economía chilena no ha generado nunca una sólida demanda de trabajo asalariado estable. De ahí que la gran masa del pueblo mestizo, y otros malditos, han debido *vagabundear*, durante siglos, *sub o autoempleados*, jamás con “casa poblada” en ciudades modernas. Y, al *sobrevivir de ese modo*, se ha vivido en quilombos, ranchos aislados, callampas, conventillos, covachas, rucas, etc. Por eso, los “malditos” chilenos han requerido desarrollar en alto grado la iniciativa, la resistencia, la fraternidad, la audacia, el oportunismo, el atrevimiento y... el humor. Los “rotos” y “bandidos” del siglo XIX —y las mujeres “abandonadas”—, consolidaron una *conducta cívica* marginal que, en sus declaraciones a los jueces, ellos mismos llamaron “combinarse”: una “secuencia” de fugaces acciones colectivas: “convite, combinación,

acción, reparto, dispersión”.

### Esa “conducta cívica” les garantizó:

- a) *autonomía* de acción.
- b) *recolección* de recursos.
- c) posibilidad de *repartir y regalar* recursos, por ejemplo, a mujeres abandonadas.
- d) tener satisfacciones personales *puntuales*.
- e) desarrollar *extensas* redes fraternales y de “conocidos”.
- f) celebrar en conjunto esa fraternidad en frenéticos *carnavales de chingana*.
- g) sentirse *soberanos* en su vida marginal. Por tanto, se era “roto alzado”, insolente y descreído, no-servil. Esto exigía estar en continuo movimiento *transterritorial*, para lo que se necesitaba siempre caballos en el Sur, y en el Norte *largas caminatas* por estepas y desiertos... De ahí la dificultad “estructural” para formar *familias* y la posibilidad “siempre abierta” de engendrar *huachos y huachas*.

Como se comprenderá, dicho “modo cívico” se creó y desarrolló a través de prácticas *autoeducativas*, por interminables combinaciones fraternas entre “malditos”, las que adoptaron diversas formas según la época y el lugar. Se describirán algunas de ellas, como casos a considerar para una *memoria colectiva* de base...

En primer lugar, debe tenerse presente que desde 1630 a 1920 Chile fue un país que, *hacia adentro* de sí mismo, fue más ganadero que “agrícola”, contrario a lo que dicen los grandes hacendados. El ganado vacuno y caballar se multiplicó desde el siglo XVII a campo abierto, lo que se conoce como ganado cimarrón. Los cercos de la gran propiedad rural jamás fueron físicamente bien construidos, ni la marca de animales fue exhaustiva. Gracias a esa abundancia a campo abierto, la masa de mestizos y malditos no se murió de hambre, ni atacó a muerte a las casas patronales. Por otro lado, sí lo hicieron así los hambrientos campesinos medievales —quienes *no* disponían de “ganado cimarrón”—, contra los castillos de la nobleza, llamados *jacqueries*. Fue entre 1860 y 1914 cuando atacaron de *ese modo*. Por eso, el pueblo mestizo-maldito se alimentó, en última instancia, de carne vacuna, o caballar. Se *apropiaban* de estos animales en los cerros, a campo abierto, también eran *robados* a los estancieros, o *criados y trafica-*

dos clandestinamente. Los *bandidos* rurales —de los cuales hubo en gran abundancia, desde 1630 a 1930—, no deben ser vistos *solo* como delinquentes, sino también como sujetos malditos combinados, que así aseguraron su *alimentación proteínica* sin demasiado costo. Eso les implicó tener como “enemigo de clase”, no al *patrón*



que (no) les daba trabajo o los sobreexplotaba, sino a los *jueces* que, pueblo por pueblo, los perseguían, encarcelaban, azotaban, y a los *subdelegados, gobernadores y alcaldes*, que junto a ellos formaban la “comparsa del poder” *local*. Por eso, el pueblo mestizo-maldito no se constituyó como un pueblo inerme, lastimoso y mendicante, sino como un pueblo de rotos y mujeres *alzados e insolentes* —en esto hay acuerdo unánime de cronistas y autoridades—, que supieron “combinarse” para sacar de sí mismos una soberanía marginal que les permitió aprovecharse del país *ganadero* que fue Chile. Y así, activar una lucha de “clases” contra la comparsa de poderes locales...

En segundo lugar, el “bandidaje” popular tendió tempranamente (1820) a fortificarse, agrupándose en la precordillera andina, sobre todo frente a la ciudad de Chillán. Aquella fue la operación estratégica que realizaron los hermanos Pincheira. Fue en torno a las lagunas de Epulauquén que formaron un “malal” o caserío-campamento. Hacia allá fueron emigrando hombres y mujeres que escapaban de la explotación y la represión del valle, para refugiarse y “combinarse” más libremente. Concentraron el ganado y las mercancías de todo tipo que robaban en los fundos y pueblos del valle. Y allí se constituyó, desde 1824, un “pueblo” exclusivo de malditos, que era *libre*. Los campesinos y las mujeres del valle les enviaban verduras, harinas y por sobre todo información del enemigo. Los hacendados del alto Chillán los acogieron y negociaron con ellos. De este modo, el número de ranchos, establos, hornos, mujeres y niños de dicho mal aumentaron. Con

ello, también aumentó el número de *bandidos* que bajaban para “trabajar” los fundos del valle. De “colleras” de a dos se aumentó a “gavillas” de cuatro o cinco, y de gavillas a “montoneras” de 400 a 800 hombres a caballo, lo que se conocería como el ejército del pueblo libre de Epulauquén. Con él, los *bandidos* extendieron su radio de acción

desde el Bío-Bío al Cachapoal, amenazando Santiago. ¿Pudo todo esa “combinación” convertirse en un *proyecto político* popular? Tal vez no, pero conscientes o no, *a su manera*, lo intentaron. El Gobierno de Bulnes y Portales, atemorizado, envió un Ejército formal de más de 2.000 hombres para borrar del mapa a ese “pueblo” rebelde de rotos chilenos. Lo lograron fusilando y degollando a sablazos y bayonetazos, incluso a mujeres y niños. Fue la primera *masacre política* y recibió el nombre de combate de Roble Huacho.

En tercer lugar, las combinaciones de rotos no murieron en el llamado combate de Roble Huacho (1832). Al contrario, dispersas por todo Chile y en menor escala, se multiplicaron y exacerbaban, sobre todo porque el Ejército Nacional, reorganizado por Diego Portales, entró a masacrar abiertamente a todos los opositores al Gobierno “pelucón” (pipiolos y bajo pueblo). Lo hizo a través de *seis* guerras civiles: 1830, 1837, 1851, 1859, 1859-1882 y 1891. Por tanto, ante *eso*, los rotos alzados respondieron con igualmente violencia, pero de carácter delictual. Para llevarlo a cabo respetaron su tradición y se combinaron a nivel nacional. En 1876 convocaron una conferencia nacional de *bandidos* en un pueblo del sur. La conferencia como tal duró pocas horas, pues el acuerdo entre los asistentes era, de antemano, absoluto e histórico: se declaró la guerra formal a los jueces de Chile. En rigor, se trataba de *continuar* esa guerra, solo que ahora de forma oficial, o sea: de modo *sangriento*. Los datos judiciales indican que efectivamente los robos, asaltos y crímenes más sangrientos que nunca alcanzaron, entre 1873

y 1920, los niveles más altos de *toda* la historia de Chile.

En cuarto lugar, tras el *genocidio* al pueblo mapuche a manos del ejército nacional (1859-1882), el pueblo mestizo-maldito quedó sin su aliado fraterno, sin su *ejemplo de lucha* y sin su territorio de *refugio*. Debido a eso se produjo un aumento notable de la *emigración de rotos* al eje urbano Santiago-Valparaíso. Allí, en la primera mitad del siglo XIX, tuvieron que pagar una “renta” por un piso, pues fueron alojados en rancheríos y conventillos, como arrendatarios.

Además, tuvieron que trabajar en diferentes oficios: como *artesanos* independientes; sin salario, de “regatones”; en el comercio ambulante, también como *sirvientes*, “milicianos”, y dueños de baratillos y cuchitriles, o simplemente, como ladrones *solitarios*. Fue la primera generación de “pobladores”, y allí su modo de combinarse —percibiendo ahora bajos salarios y pequeñas ‘utilidades’ del comercio minorista—, fue *asociarse* fraternalmente para formar un “fondo de comunidad”; una costumbre codificada en el antiguo “derecho comunal” de los pueblos libres, que fue aplicada con éxito desde 1825 a los trabajadores *portuarios* de Talcahuano y Valparaíso. Desde entonces, y de forma progresiva, los rotos urbanos constituyeron “sociedades mutuales” autónomas, para administrar, en asamblea abierta, el fondo constituido por sus “cuotas”. Las sociedades mutuales admitieron como socios a *toda clase* de trabajadores, tanto a hombres como a *mujeres*. Era la vieja fraternidad mestiza a campo abierto que, ahora, *urbanizada* y en torno a un fondo comunitario reconocido desde el viejo derecho monárquico, reconstruyeron su ya centenaria *sobranía* marginal... Como se sabe, el mutualismo plebeyo se desarrolló durante 100 años de modo continuo y progresivo, hasta convertirse, a comienzos del siglo XX, en el *movimiento cívico-popular* más numeroso y autónomo del país.

En quinto lugar, *dentro* del movimiento mutualista, *activado* por sus prácticas combinatorias tradicionales —sistematizadas ahora, a comienzos



del siglo XX, como asambleas mutuales *deliberantes*—, surgió un pensamiento político *popular-dialéctico*, impulsado por la actividad autoeducativa del único “intelectual orgánico” que ha tenido Chile: *Luis Emilio Recabarren*. Un pensador-educador que es, sin lugar a duda, hijo de la tradición combinatoria del movimiento mutualista nacido en 1825. Su capacidad de *lectura, reflexión, diálogo constante* con el pueblo trabajador viviente, de *comunicación verbal* para audiencias de 300 a 500 trabajadores promedio, y *escrita* para decenas

de miles de lectores, le permitió redondear y proponer un proyecto histórico, educativo, político *autóctono* y legítimamente *popular*. Su idea central era que el pueblo, a través de diversas prácticas autoeducativas —tales como conferencias, periódicos, imprentas, escuelas, obras de teatro, poesías—, desarrollara su *inteligencia popular*. De esta forma se podría *administrar* con sabiduría el fondo comunitario de las sociedades mutuales, y luego, aprendido eso, *gobernar colectiva y políticamente* los fondos del Municipio local y crear cooperativas populares de producción para asegurar bienes baratos de consumo. Finalmente, premunido de tales “poderes locales”, se podría *enfrentar políticamente a la oligarquía en lo local y en lo nacional*. Era una apuesta al desarrollo autoeducativo de la *sobranía popular*, apuntando a *reemplazar*, en la cima del Estado chileno, a la oligarquía mercantil-aristocrática que lo gobernaba. Recabarren tuvo un inmenso apoyo del pueblo-ciudadano, expresado de lleno en el día de su funeral. Pero fue *alevosamente traicionado* por los propios partidos políticos que él fundó, primero, porque esos partidos decidieron regirse, desde 1922, por las *ideologías importadas* del internacionalismo proletario (industrial) y, segundo, por jugarse alevosamente para imponer la Constitución *liberal* de 1925. Aislado y frustrado, se suicidó en 1924. Este proyecto histórico-popular se expresó abiertamente en las *grandes* “asambleas nacionales” del pueblo ciudadano, de 1917, 1918, 1924 y 1925, cuando se jugó entero para que ese

proyecto popular *se promulgara* como Constitución Política nacional, o como Leyes Orgánicas de la República... Pero fue traicionado en 1925 por *toda* la clase política parlamentaria.

En sexto lugar, es preciso tomar en cuenta un movimiento popular-educativo que, *lenta y desapercibidamente*, fue tomando conciencia de sí mismo hasta irrumpir, por sorpresa, en 1916. Era un proyecto “gemelo” del de Recabarren: el de la autoeducación *institucional* del pueblo mestizo-maldito. Ocurrió que, durante el gobierno del general Manuel Bulnes (1841-1851), la marea delictual de los rotos se hizo insoportable. La masacre de Epulauquén *fracasó* en detener esa marea, de hecho, la exacerbó. Esto demostró que la guerra represiva y las masacres *no eran* suficientes. Entonces se pensó que, si el Estado organizaba un *sistema educativo especial* para los *niños de la plebe* —con énfasis en la Historia Sagrada, Historia Patria, Lenguaje y Ejercicios Militares—, se lograría una “disciplina” que redujera su alto nivel de “barbarie”. Por eso, se crearon múltiples “escuelas filantrópicas”, se contrataron centenares de jóvenes mujeres mestizas, “huachas”, de preferencia, para darles la formación que se requería, y para que, en escuelas provisorias —por lo común, el mismo *rancho* donde vivía la profesora, dieran instrucción “primaria”, *disciplinante*, a los niños del “bajo pueblo”. Fueron estas “preceptoras” las que dieron vida a la “educación primaria” para esa clase de niños, desde la década de 1840 hasta la segunda década del siglo XX. Se les asignó un lugar, por lo común a campo abierto, para levantar la escuela y trabajar. Se les pagó un salario fiscal, se las sometió a la vigilancia periódica de un plantel de Inspectores de Escuela, los cuales perpetraron contra ellas diversos abusos. Durante setenta años, *ese* profesorado *monopolizó esa* educación, donde, tanto los alumnos como las maestras, tenían un *mismo* origen social, generalmente “maldito”. Los hombres y las mujeres de otro nivel social se negaron a integrarse a *tal* gremio educativo. De este modo, las maestras y sus alumnos no pudieron menos que regir su actividad por los “problemas his-



tóricos” que afectaban a ambos. A la larga, *sobre* el currículo del Ministerio, *primó* el “currículo oculto” de su común identidad social, y lo demás era abstracción. Por eso, fue sorpresa para todos cuando, en 1916, esas profesoras organizaron la *Sociedad Nacional de Profesores* de Chile, y cuando hacia 1920, frente la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y la propuesta de Estado Docente, ellas opusieron el principio de “la comunidad se autoeduca”. Mismo principio que hicieron público en la Asamblea Nacional de Educación de 1924 y negociaron en 1927, al final sin éxito, con la Dictadura del General Carlos Ibáñez del Campo. Ya posesionadas de su *dignidad* de “maestras”, insistieron en sus propuestas durante las décadas de 1930 a 1950. Producto de esa insistencia, se aprobó el *Plan Experimental* de Escuelas Consolidadas, el Plan San Carlos de 1945, el cual recogió el principio de la autoeducación comunitaria, y cuyo *eco*, empalidecido, reapareció en el proyecto de Escuela Nacional Unificada (*ENU*), del Gobierno de Salvador Allende. La “autoeducación popular”, como alternativa a los modelos educativos “importados”, tiene en Chile una *larga, profunda, legítima y respetable tradición*. Y una gran cantidad de profesoras y profesores que han sido héroes, y también mártires, de ese tipo legítimo de educación...

Finalmente, en séptimo lugar, cabe destacar que la emigración de las masas mestizas a Santiago, que fueron acogidas al principio cobrándole un arriendo por “pisos”, “cuartos” y piezas de conventillo, cuando ese tipo de hábitat se volvió *insalubre* y fue progresivamente desechado (después de la crisis de 1930), mientras la emigración de rotos a la capital se volvía caudalosa e insostenible, aparecieron las *tomas de terreno*, con formación de “callampas”,

primero, y “campamentos”, después. De ese modo, el gran movimiento de arrendatarios se transformó en un movimiento imparable de “tomas de terreno” ilegales, agresivas y en abierto conflicto con el Cuerpo de Carabineros. De este modo, mientras el movimiento “de obreros empleados” tendía a seguir el camino *legal* marcado por el Código del Trabajo, el movimiento de “pobladores” tendía a tomar el viejo camino de la *soberanía marginal*, o sea el de los “rotos”, que esta vez se llamó Clotario Blest, “acción directa”. Las nuevas combinaciones se plantearon, abiertamente, ya no contra los jueces, sino *desafiando la Ley*, como expresión directa de la voluntad popular. En sí, y como tales, las “tomas” tenían un carácter revolucionario con respecto a la política parlamentaria, y, rápidamente, se *masificaron*. Así, aparecieron tomas de terreno, de fábricas, de fundos, de colegios, universidades y *comunas completas*, lo que se conoce como comandos comunales. Fue lo que se autodenominó “poder popular” expresión política urbana de lo que hasta allí había sido la “soberanía marginal” de los pueblos malditos... Fue un rebrote *tardío* de soberanía popular: desde junio de 1972 hasta la “quinta jornada nacional de protesta” contra Pinochet, en 1986. Su *apogeo callejero* se registró durante la fase final del gobierno de Salvador Allende, a quien los cordones industriales invitaron a que *abandonara* La Moneda para ir a luchar en sus comandos comunales, donde el pueblo podía “protegerlo”.

&&&

Sin considerar esas siete significativas “razones históricas”, el sistema educativo chileno *no puede ser construido* ni sobre modelos “abstractos”, importados, ni sobre “ciencias puras” en relación de *competencia mercantil* con los sistemas educativos de las grandes potencias. El pueblo chileno *no es* una mente “en blanco”, ni página *borrable* su larga historia maldita y marginal. Por eso, hoy no está re-

El pueblo chileno *no es* una mente “en blanco”, ni página *borrable* su larga historia maldita y marginal. Por eso, hoy no está *reconociendo ni respetando* el legado, de dos siglos de antigüedad, que el sistema político y cultural “tradicional” del país le sigue imponiendo, majaderamente, hasta hoy.

*conociendo ni respetando* el legado, de dos siglos de antigüedad, que el sistema político y cultural “tradicional” del país le sigue imponiendo, majaderamente, hasta hoy.

### 3) Premisas históricas ineludibles para la reforma educacional post-neoliberal en Chile.

- a) Toda reforma educacional, lo mismo que toda reforma constitucional, no tendrá sentido alguno si no se “combina” con la *soberanía marginal* que siempre ha demostrado tener el “bajo pueblo” chileno, el mismo que constituye la gran mayoría ciudadana de este país. Tal combinación es *imperativa*, en consideración a la racionalidad humanista” perdida hoy, la “justicia histórica”, olvidada en Chile, y a los “derechos humanos”, valores imperecederos...
- b) La “soberanía popular”, que es la que debe regir el destino de los *pueblos*, las *sociedades* y la *especie humana*, solo es real donde el pueblo-ciudadano *vive e interactúa consigo mismo*. Es decir, en *las comunas* donde reside con “casa poblada”, no en la Nación, constructo político, ni en el Estado constituido *sin su expresa* voluntad soberana.
- c) Por tanto, la reforma educacional, lo mismo que la constituyente, debe *deliberarse*, en primera instancia, en *asambleas comunales*, en el ámbito local, y luego, en base a sus representantes directos, en Asambleas Regionales, y finalmente, en una Asamblea Nacional, federativa, o sea: fraterna. Con *exclusión* de ideologías y parcialidades “doctrinarias”, porque los problemas históricos a resolver son *concretos y locales*, no abstracciones de escritorio, ni cálculos electorales.
- d) La soberanía *no está* en la Nación, que es un constructo político abstracto, sino en *cada una* de las comunidades vivas que “deliberan”. Por eso, las asambleas locales pueden fácilmente ajustar sus reformas para resolver los problemas concretos que *todos conocen y que a to-*

dos afecta, razón por la que deben proponer, para la instancias regionales y nacionales, solo propuestas *generales* que se precisarán en las asambleas correspondientes a esos niveles. Así se procedió durante el proceso constituyente de 1828, el único que entregó un texto constitucional “legítimo”.

- e) En el sistema educativo “reformado”, *tanto o más importantes* que las ciencias puras, son los *problemas históricos* reales de Chile y de la comuna respectiva. Porque no se trata solo de aprender ciencias, sino, sobre todo, de *aprender a ser* un “ciudadano soberano”, digno y eficiente, en la comuna que habita, y en la sociedad a la que pertenece. Las ciencias no son fines en sí mismos, sino *auxiliares eficientes* en la vida histórica real presente y futura de las comunidades vivientes.
- f) Por esa razón, las ciencias no deben enseñarse como objetivos en sí mismos, autoreferidos, sino como ciencias *aplicadas* a cada uno de los problemas concretos de *los niños y de la comunidad*, o pueblo, en que viven. Se trata de que los estudiantes y ciudadanos formales se *conozcan* a sí mismos, a sus padres, sus amigos, su barrio, su comuna y el país real en que viven. La “combinación” popular, dentro de la comunidad local, se perfecciona echando mano a todas las ciencias posibles. Para robar ganado ajeno, por ejemplo, los bandidos “*vichiaban*”, es decir, observaban atentamente el lugar donde estaban los animales, la ubicación de sus dueños, los peligros circundantes, el rol de cada uno, el plan de reparto y la retirada, etc. Todas las ciencias deben ser *aplicadas* al estudio de la realidad que rodea a los niños y a la solución de sus problemas. No puede repetirse ese viejo *divorcio suicida* de la época del absolutismo, entre la “ciencia pura” de la *fe abstracta* y la *vida pecaminosa*, maldita, de la tierra, donde *medió como juez*, con derecho a tortura, a descuartizar y quemar herejes en la hoguera, la Santa Inquisición...
- g) Considerando *ese* nivel de “concreción”, la reforma educacional no puede plantearse ni liderarse desde la *cúpula centralizada* del Estado, tampoco desde la *atalaya panóptica* de los “expertos”, ni desde el monopolio político de los partidos parlamentarios o desde la pre-



sunción universitaria. Debe plantearse únicamente desde las *comunidades locales* y desde las instancias educativas que operan *dentro* de ellas, o sea: *las escuelas y los liceos*. Así, se asegura la “deliberación” *concreta y colectiva* de los vecinos, los profesores y los estudiantes. Para asegurar la sistematicidad de la *deliberación popular*, su amarre directo debe plantearse hacia la concreción de los problemas y a la rigurosidad social de la *Dialéctica*, es decir: de la única y verdadera *ciencia del pueblo*, la que no es sino su *rigurosidad deliberativa* para formular la “cientificidad” y “legitimidad” de sus mandatos soberanos y la efectividad de su ejecución. Las escuelas y liceos juegan un rol central, lo mismo que sus profesores y alumnos, en la *aplicación* de esa “ciencia”. Porque fue *a ella* a la que apuntaron las profesoras de las “escuelas filantrópicas” del siglo XIX, los trabajadores de la FOCH, las Asambleas Ciudadanas Nacionales de 1917, 1918, 1924 y 1925, las Escuelas Consolidadas de mediados del siglo XX, los Comandos Comunales del “poder popular” de 1972-73. Incluso antes se vieron apoyadas por las sociedades mutuales de la FOCH, Luis Emilio Recabarren, Teresa Flores (su compañera), Elvira Santa Cruz (Roxane), Gabriela Mistral, Amanda Labarca, Clotario Blest, Lautaro Videla, etc., y más tarde, el movimiento de Educación Popular promovido por las ONG’s CIDE, ECO y otras, y hacia donde *palpitó* también el alma de las masas ciudadanas que expresaron su angustia histórica el 18 de octubre de 2019... Es necesario no olvidar y respetar, pero, sobre todo, *aplicar*, todo eso...



# La gestión de conflictos en los centros escolares desde una perspectiva ecológica

Dra. Noemí García-Sanjuán

Doctora en Ciencias Sociales mención cum laude, Mtr. en Investigación Sobre Familias. Directora de Desarrollo Académico Internacional de la Facultad de Educación. Universidad Internacional De La Rioja UNIR

## Introducción

La visión y propuesta del presente artículo se basa en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano planteada por Bronfenbrenner (1979), quien expuso cómo los contextos en los que nos desarrollamos ejercen una gran influencia en nuestra forma de ser. Para el autor, nuestro entorno está integrado por diferentes sistemas que se encuentran interrelacionados y donde la persona es el núcleo central. Es relevante tener en cuenta que existe una relación bidireccional entre esos entornos y la persona, que no es un agente pasivo y receptor sin más de las influencias de dichos ambientes. Ejemplos de ello podrían ser cómo afrontar un proyecto migratorio, cambiar de país y de cultura tendrá una influencia sobre mí. En esta línea, mi llegada a un nuevo espacio —incluso a un nuevo claustro como docente en un centro educativo— también ejercerá una influencia sobre este. Consideramos que este planteamiento cuenta con una vigencia absoluta; conocerlo e incorporarlo en nuestro quehacer profesional nos ayuda a desarrollar nuestra función docente

de manera integral, como agente favorecedor del desarrollo óptimo de niños y adolescentes. Además, es de suma importancia tener en cuenta todos aquellos otros entornos (familia, grupo de iguales) en los que niños y adolescentes tienen presencia. Integrar la visión ecológica nos permitirá una detección precoz y abordaje adecuado de situaciones de conflicto que pudieran acarrear graves consecuencias no solo en el corto, sino también en el medio y largo plazo para niños y adolescentes.

### Situación problemática

En los centros escolares profesoras, profesores y docentes afrontan numerosos retos que no se circunscriben exclusivamente al entorno del aula y a los procesos de aprendizaje. Los conflictos vinculados a los entornos educativos van más allá de la violencia entre iguales. En este sentido, acoso o ciberacoso escolares son los que probablemente vengan a nuestra cabeza de una manera más inmediata, dada su presencia a nivel mundial (Burger et al., 2022; Khadka et al., 2018). Inchley et al. (2020) concluyen que uno de cada diez niños ha sufrido acoso escolar en los últimos meses. Resulta oportuno plantearse si estas situaciones pudiesen ser una señal de que existen otras cuestiones que requieren de apoyo y atención tanto en el caso de los directamente implicados (niñas, niños y adolescentes) e incluso sus apoyos naturales y entornos más cercanos.

Aproximarnos a la diversidad de conflictos a los cuales un docente puede enfrentarse —que no necesariamente son poco frecuentes— puede ayudarnos también a tomar conciencia sobre qué medida podríamos estar obviándolos y por extensión, obviando sus consecuencias. Reconocerlos, identificarlos y ser capaces de afrontarlos forma parte de las responsabilidades de todos aquellos que integramos los centros educativos.

### Discusión crítica

#### Violencia entre iguales

Una de las formas de violencia entre iguales a la que tal vez no estamos prestando la atención que requiere es la violencia de pareja en adolescentes y jóvenes. Según muestra la literatura, existe una mayor prevalencia que en el caso de parejas adultas (Straus y Gozjolko, 2014), lo que resulta aún más inquietante. A través de las primeras relaciones de pareja durante la adolescencia y juventud se sien-



tan las bases de relaciones de pareja futuras, en la edad adulta (Rey & Martínez, 2018), lo que muestra su importancia. El riesgo puede asociarse al hecho de que estamos ante formas de violencia aparentemente menos severas, por lo que no le otorgamos la relevancia y gravedad que realmente tienen.

Entre los factores de riesgo que podemos identificar aún en nuestros días, destacamos la presencia de los mitos del amor romántico (Ferrer y Bosch, 2013; Santibáñez et al., 2016). Estos forman parte de los modelos tradicionales acerca de cómo se entienden las relaciones de pareja y qué pueden implicar que haya ciertas formas de violencia “sutil” —como los celos y el exceso de control—, las cuales se pueden entender como muestras de amor.

Existe una forma de violencia entre iguales que lamentablemente se encuentra en todos los centros educativos del mundo en mayor o menor medida: el acoso escolar o el ciberacoso escolar. El origen de este término (bullying en inglés) lo encontramos a comienzo de la década de los años 70, en las investigaciones sobre suicidio adolescente realizadas por Olweus (1973). Los resultados de sus estudios apuntan a la relación significativa que existe entre el suicidio y el haber sido víctima de violencia tanto física como psicológica por parte de los compañeros de colegio.

La literatura identifica tres características fundamentales en el fenómeno del acoso escolar (Marca et al., 2020; Menéndez y Fernández-Río, 2018; Menesini y Salmivalli, 2017): la intencionalidad; el daño no se produce involuntariamente, la repetición; no es un acto aislado, y el desequilibrio de poder; el agresor en general tiene un mayor poder a nivel físico, psicológico o social. Reconocidas estas tres características, es importante que como docentes



seamos capaces de detectar las posibles situaciones de violencia, considerando única cada una de ellas y valorando el posible daño sobre la víctima. Entendiendo que una confrontación entre iguales no es una situación de acoso escolar, no debemos ignorar las señales que puedan llevarnos hacia otras potenciales agresiones menos visibles que pudiesen estar produciéndose, ya que estas toman diversas formas, por ejemplo, la psicológica, verbal o social (Jacquar et al., 2018; Lugones y Ramírez, 2017; Ortega et al., 2016). Por lo mismo es sumamente importante recordar la relevancia de la detección precoz como clave para la minimización del daño sobre los implicados, especialmente la víctima.

Vinculado al incremento exponencial de uso de dispositivos móviles, en los últimos años aparece una nueva forma de violencia entre iguales: el ciberacoso escolar. Especialmente inquietante resulta el hecho de que esta forma de agresión provoca que niños y adolescentes estén mucho más expuestos a situaciones de riesgo, sus dispositivos móviles van con ellos en todo momento y lugar, por lo tanto, ya no existen espacios seguros. En consecuencia, ya no es necesario estar en el mismo espacio físico para ser agredido. Además de ello, este tipo de agresiones pueden ser efectuadas a grandes distancias y ser recibidas incluso en tiempo real. El hecho de que haya un dispositivo electrónico intermediando favorece en el agresor la sensación de anonimato, como también la de impunidad. Así, el no ser testigos de las consecuencias de sus actos agresivos disminu-

ye además los comportamientos prosociales o la empatía, que favorecería la extinción de la conducta agresiva (Pennell et al., 2020; Uusitalo-Malmivaara y Lehto, 2016).

A pesar de lo anterior, el problema no son las tecnologías de la información o comunicación, sino el uso que se les pueda dar. Afortunadamente hay una mayor sensibilidad con respecto a su utilización y hacia los daños que pueden provocar —autores como Moreno

et al., (2019) han identificado un importante solapamiento entre el acoso escolar y el ciberacoso escolar, lo que se traduce en que es habitual que un niño o adolescente pueda estar sufriendo de manera simultánea ambas formas de agresión—, lo que hace que haya una mayor atención y supervisión por parte de padres, madres y apoyos naturales. Tanto en las situaciones de acoso como en las de ciberacoso escolar identificamos tres roles: agresor, víctima y espectador (Harbin et al., 2018). Bajo nuestro punto de vista, hemos de tener en cuenta a los tres, aunque por supuesto hayamos de priorizar la protección de la víctima ante una agresión. La necesidad de atender a todos los implicados se deriva de otra característica relevante del fenómeno: el dinamismo de los roles. Un niño o adolescente que es víctima de acoso escolar (o ciberacoso escolar) puede estar siendo espectador o incluso agresor en otros contextos (Mendoza-González et al., 2020; Yudes et al., 2019). Lanzamos, pues algunas cuestiones sobre las que consideramos oportuno reflexionar (a las que podrían sumarse algunas otras): ¿Qué sucede con el agresor? ¿Qué le lleva a agredir? ¿Qué papel pueden estar jugando los estilos de afrontamiento aprendidos? Etc. Con respecto al rol del espectador es posible tender a excluirlo, pero es fundamental tomar conciencia de cómo la no acción de aquellos que observan las agresiones favorece su mantenimiento. No tratamos de convertirlos en responsables, pero debemos acompañar a la toma de conciencia sobre cómo su papel no tiene un carácter neutral (Carozzo, 2014;

Jenkins y Nicker-son, 2017).

Con respecto a la prevalencia y a la evolución del acoso escolar la literatura muestra resultados diversos. Referido al acoso escolar, Armero et al. (2011) observan una mayor prevalencia en la escuela primaria. Por el contrario, y aunque pode-



mos encontrar resultados diversos, el ciberacoso escolar presenta una menor prevalencia en la infancia —posiblemente por el menor uso de dispositivos y la mayor supervisión parental—, incrementándose a medida que nos aproximamos a la adolescencia, donde hay un uso más generalizado de los dispositivos, además de una menor supervisión de su uso. No obstante, parece existir un cierto consenso en que la tendencia es a que desaparezca con el tiempo (Garaigordobil, 2018). Esto podría llevarnos a considerar el acoso como un posible comportamiento normativo, propio del momento evolutivo (Cortés & Kochenderfer-Ladd, 2014; Sánchez-Jiménez, 2019; Sokol et al., 2016) y en lugar de intervenir, dejar que la conducta de agresión se extinga por sí sola. Esta alternativa (la no intervención) puede resultar tremendamente negativa, dadas las graves consecuencias del acoso escolar o del ciberacoso escolar tanto en el corto, como en el medio o el largo plazo (Menéndez et al., 2021; Tobalino et al., 2017).

Tras este breve recorrido hemos de tomar conciencia sobre cuáles son los riesgos por nuestra parte, en nuestro papel como profesoras y profesores. Uno de los más relevantes, bajo nuestro punto de vista, es no contar con aquellas competencias que permitan prevenir, detectar precozmente e identificar posibles agresiones, así como también el no poder acceder a las herramientas que ayuden a intervenir sobre las situaciones de violencia entre iguales.

### Conflictos familia-escuela

Cuando un niño o un adolescente entra a formar

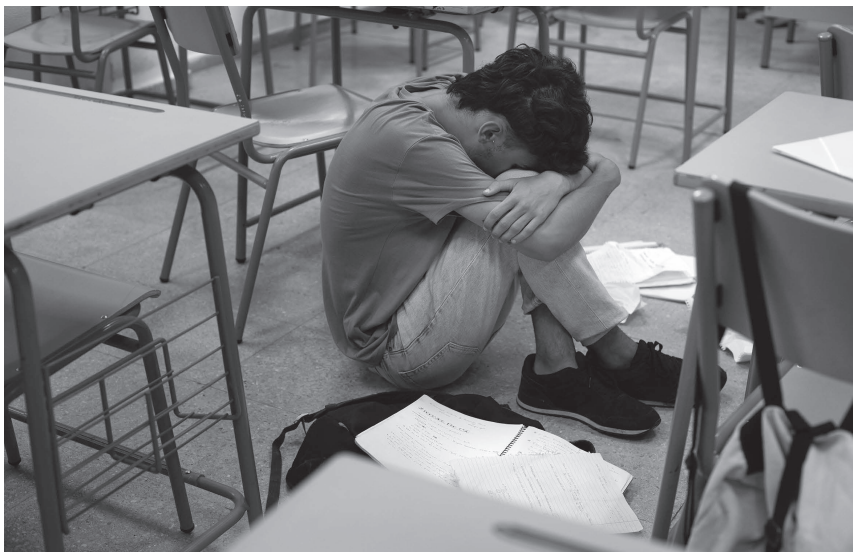
parte de un centro educativo, no lo hace solo: padres, madres o apoyos naturales acceden de una manera distinta, quienes también serán parte fundamental de ese proceso de aprendizaje y desarrollo en el que el discente ocupa el papel principal.

Siguiendo a Berástegui et al. (2021), aunque

tradicionalmente se ha tendido a una diferenciación de roles entre la familia y la escuela —considerando que la familia cuida y la escuela educa—, la realidad es que ambos entornos cuidan y educan de manera simultánea. Asimismo, la relevancia del papel de la escuela en el proceso de socialización de los niños es indiscutible: se considera el segundo espacio más relevante tras la familia y en esta también integrarán numerosos elementos que les ayudarán en su proceso de desarrollo y posterior individuación.

Los beneficios de una buena relación familia-escuela también son ampliamente conocidos, especialmente en lo que respecta a los menores. En esta línea, la literatura muestra cómo se observan mejores resultados académicos, mejor comportamiento e incluso mejor desarrollo social. Sin embargo, también las familias se ven favorecidas, ya que se incrementa su sentimiento de implicación en los procesos educativos de sus hijos y sienten que existe un apoyo y una cierta continuidad de su labor en los centros. Finalmente, conviene señalar que también para profesores y educadores conlleva aspectos positivos, ya que una mejor relación facilita un acercamiento y, por ende, un mayor conocimiento de las familias y de los niños a los que acompañan en su proceso educativo.

Sumado a lo anterior, una buena relación familia-escuela contribuye a incrementar la seguridad de los niños, pues esta no solo se construye a través de la seguridad que le proporcionan los entornos en los que ellos mismos interactúan, sino que también influye cómo es la relación entre los miembros



### Conclusiones

La perspectiva ecológica ubica al niño o adolescente en una posición central. Es el protagonista indiscutible y la prioridad para un profesor o un educador es favorecer en toda medida el proceso de desarrollo integral y aprendizaje de sus alumnos. A pesar de esa posición central, se ha observado que son otros muchos los agentes que influyen en su situación, y sobre los que él también ejercerá una influencia.

de su familia o apoyos naturales y los profesores y educadores del centro escolar. De una u otra forma, a través de esta buena relación estamos enseñando a niños y adolescentes que hay otras personas en las que podemos confiar. Más allá de ello, se han identificado diversos beneficios de esta buena relación, tales como: una visión compartida del niño, la posibilidad de identificar y resolver dificultades de manera conjunta, mensajes, límites y normas coherentes, mejora en los procesos de comunicación, y, en consecuencia, la gestión más ágil de cualquier circunstancia.

### Conflictos entre profesionales

Por último, consideramos oportuno señalar brevemente un tipo de conflictos que pueden producirse en los centros escolares y que pueden influir negativamente en el desempeño de profesores y educadores (y por extensión, afectar tanto a niños como adolescentes y sus familias): hablamos de los conflictos entre los integrantes de los equipos docentes o profesionales.

Profesores y educadores constituyen una pieza fundamental para niños y adolescentes. Estos pueden ejercer como figuras de apego secundarias y son agentes fundamentales en la construcción de entornos educativos seguros (Berástegui et al., 2021). Es preciso contar con líderes que puedan apoyar en el desempeño de los equipos y que sean capaces de dar respuestas adecuadas a las necesidades que puedan experimentar los profesionales del centro escolar.

Profesores y educadores enfrentamos cada día esta compleja realidad en la que no solo “impartimos clase”. Formamos parte de un complejo sistema de relaciones y de realidades que influyen en todos y cada uno de los implicados. De esta manera y partiendo de esta visión ecológica lanzamos una propuesta para todos los profesionales:

Incrementemos nuestras competencias en la detección de posibles conflictos. Entendamos la multidimensionalidad de las situaciones, incorporemos la formación continua como elemento inherente a nuestra trayectoria profesional, identifiquemos y analicemos adecuadamente las señales, que no siempre son inequívocas y evidentes. Pero no solo eso, sino que también es fundamental que conozcamos la realidad en la que nos encontramos: seamos permeables. Establezcamos vínculos sólidos y seguros con niños, adolescentes, y con sus familias. Estemos disponibles, pues se ha observado que se reducen las situaciones de violencia entre iguales en aquellos centros educativos donde los estudiantes sienten que hay un adulto disponible

Para concluir, formulamos la pregunta nuevamente de ¿Por qué defendemos esta visión ecológica para profesores y educadores? Porque consideramos que esta visión permite un conocimiento y un acercamiento a la realidad que favorece la identificación, la detección precoz de situaciones de conflicto que, abordadas de manera temprana, implicarán muchos menos daños a los niños y adolescentes de hoy: nuestros adultos del mañana.

## Referencias bibliográficas

- Armero, P., Cuesta B., & Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Berástegui, A., Halty, A. & Pitillas, C. (2021). *Aprender seguros*. Narcea.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Burger, C., Strohmeier, D. & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in Bullying: Effects of Teacher intervention on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-victim or Defender Roles across Time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2312-2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Carozzo, J. C. (2014). Los espectadores y el código del silencio. *Revista ESPIGA*, 29, 1-8.
- Cortes, K. & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What Influences Children's Decisions to report bullying to their Teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348. <https://doi.org/10.1037/spq0000078>
- Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying: estrategias de evaluación prevención e intervención*. UOC.
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J. & Walker, S. J. (2018). Multidimensional bullying Victimization Scale: Development and Validation. *Journal of School Violence*, 18(1), 146-161. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423491>
- Inchley, J., Currie, D. B., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jastad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnason, A. M. (2020). Spotlight on Adolescent Health and wellbeing: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1: Key findings. WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>
- Jacquart, J., Van Paemel, S. & Pitchot, W. (2018). School bullying. *Revue Medicale de Liege*, 73(2), 72-76. <https://doi.org/10.4135/9781446250853.n9>
- Jenkins, L. & Nickerson, A. (2017). Bullying participant roles and Gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Lugones, M. & Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162.
- Marca, G. M., Calle, L. M. & Abad, C. G. (2020). Diversidad cultural y bullying en el contexto escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(1), 5-11.
- Mendoza-González, B., Delgado, I. & Atenas, M. (2020). Perfil de alumnado No involucrado en bullying: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Anales de Psicología*, 36(3), 483-491. <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>
- Menéndez, J. I. & Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1293-1308. <https://core.ac.uk/download/pdf/185622127.pdf>
- Menéndez, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A. & González-Villora, S. G. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología/ Annals of Psychology*, 37(1), 133-141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>

Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the State of Knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Moreno, M. A., Midamba, N., Berman, H. S., Moreno, P. S., Donlin, M. & Schlocker, E. (2019). Cyberbullying among Adolescents: Stakeholder-driven concept mapping approach. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 2(1), e12683.

<https://doi.org/10.2196/12683>

Muñoz, M., González, P. & Fernández, L. (2016). Programa previo. Prevenir la violencia en las relaciones de noviazgo. Pirámide.

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Almqvist & Wiksell.

Ortega, R., Del Rey, R. & Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

Pennell, D., Campbell, M. & Tangen, D. (2020). What influences Australian secondary Schools in their efforts to prevent and intervene in cyberbullying? *Educational Research*, 62(3), 284-303. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1795701>

Rey-Anacona, C. A. & Martínez-Gómez, J. A. (2018). Violencia en el noviazgo: evaluación, prevención e intervención de los malos tratos en parejas jóvenes. Manual Moderno.

Sánchez-Jiménez, V. (2019). *Prevención de la violencia interpersonal en la infancia y la adolescencia*. Pirámide.

Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, M., González de Audikana, M. & Fonseca, J. (2016). Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 79-94.

Sokol, N., Bussey, K. & Rapee, R. (2016). The impact of Victims' responses on teacher reactions on bullying. *Teaching and Teacher Education*, 55, 78-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.002>

Straus, M. A. & Gozjolko, K. L. (2014). Intimate Terrorism and Gender differences in injury of dating Partners by male and female University Students. *Journal Family Violence*, 29(1), 51-65. <https://doi.org/10.1007/s10896-013-9560-7>

Tobalino, D., Dolorier, R., Villa, R. & Vargas, I. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(84), 359-377.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Lehto, J. E. (2016). Happiness and depression in the traditionally bullied and cyberbullied 12-year-old. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155168>

Yudes, C., Rey, L. & Extremera, N. (2020). Predictive factors of cyberbullying perpetration amongst Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3967. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113967>



# Transformando las culturas evaluativas en el aula: **la experiencia de la red de establecimientos para la innovación en evaluación (red sin notas)**

**Teresa Flórez,**

Ph.D en Educación del Centro de Evaluación de la U. de Oxford  
Universidad de Chile

**Daniella González,**

Colegio Guardiamarina Guillermo  
Zañartu Irigoyen (COGGZAI), Quilpué

**María Loreto Iturrieta,**

Escuela Eleuterio Ramírez, Valparaíso

## **¿Por qué cambiar nuestra cultura evaluativa?**

Los y las docentes hemos escuchado de evaluación formativa por varias décadas y, más recientemente, se cuenta con políticas como el Decreto 67, que convierten a estas aproximaciones en requerimientos a nivel nacional. No obstante, la evidencia es consistente en señalar que se trata de enfoques que todavía no logran instalarse del todo en la práctica (Bond et al., 2020). Eso ocurre tanto por los



vacíos de formación de los y las docentes en esta área, como porque la propia política educacional genera tensiones para que se pueda trabajar desde una lógica formativa, donde la idea de respetar ritmos y estilos de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva entra en conflicto con políticas que tienden mayormente a la estandarización (Mesa Inter-Universitaria COVID-19, 2021).

Sin embargo, cuando nos preguntamos las razones por las que estos cambios no ocurren, desde nuestra experiencia también hemos descubierto que no basta para ello una orden recibida desde el sostenedor o el equipo de gestión, sino que primero es importante **entender el sentido del cambio**, y así poder desarrollar un compromiso con este proceso. Para ello, es relevante comprender qué nos ha dicho históricamente la investigación acerca de la cultura evaluativa centrada en la calificación y en la función sumativa de la evaluación, y cuáles serían los beneficios de movilizarse hacia un horizonte formativo. Ya desde las primeras investigaciones sistematizadas por Bloom, Hastings y Madaus (1971), se aludía a que la evaluación que se limitaba a puntuar comparativamente a los/as estudiantes en función de una calificación, motivaba una competencia entre estudiantes que no resultaba movilizadora, sino que tenía un impacto emocional negativo. A su vez, esto repercute en las percepciones de los/as estudiantes desde una visión estática de su identidad como aprendices, con un número que los etiqueta como “buenos” o “malos” para algo y que no pueden modificar. Así también, la investigación de las últimas

décadas ha señalado la forma en que la cultura evaluativa más tradicional genera actitudes que redundan en identidades reputacionales estáticas, guiadas por el miedo al fracaso. Así, en lugar de promover la exploración abierta y profunda del conocimiento (Stobart, 2010), pone el foco en la calificación y distrae de la retroalimentación en función formativa (Butler, 1988), y promueve un aprendizaje más superficial o estratégico, en desmedro de la motivación genuina asociada al aprendizaje profundo (Joughin, 2009; Con-

treras, 2017). A ello se agrega la presión de las evaluaciones externas de altas consecuencias, las que son parte de este «clima sumativo» (Stobart, 2010) muy presente en nuestro país, que tiene como efecto que las escuelas se concentren en el entrenamiento orientado al resultado, reduciendo el currículum y empobreciendo la experiencia pedagógica (Equipo de Tarea SIMCE, 2015; Falabella y De la Vega, 2016, UNESCO, 2017; Meckes y Mena, 2019). Por lo tanto, este cambio de cultura evaluativa va mucho más allá de una decisión técnica o de un lineamiento de política, ya que tiene que ver con la larga disputa entre la función social de certificación, centrada en el valor de cambio de la evaluación, y la función pedagógica, que busca darle un uso para mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes (Santos Guerra, 2003), para así mejorar su experiencia pedagógica y favorecer sus proyectos de vida. Se trata, entonces, de una transformación política, que propone una relación diferente entre evaluación y sociedad, más allá del control y la distribución de las personas en un orden predefinido, poniendo en su lugar el foco en favorecer el desarrollo individual y colectivo pleno, desde proyectos de vida diversos y contextualizados (Flórez, De la Vega y Olave, 2025).

Lo anterior se ve reflejado en cómo en nuestras comunidades educativas, tanto en COGGZAI como en Eleuterio Ramírez, se comprendía la evaluación desde la mirada tradicional, donde principalmente era sinónimo de calificación y reflejaba solo lo que, al final de una unidad o semestre, los y las estudiantes lograban o no aprender en relación con los objetivos

planificados por el o la docente. En este sentido, la calificación cobraba gran importancia y era el único medio que certificaba los avances o logros de los estudiantes, siendo, además, el criterio principal para decisiones relevantes como la promoción o repitencia. El reglamento de evaluación seguía esta mirada y se concentraba en la cantidad de calificaciones por asignaturas, según la cantidad de horas del plan de estudio, y en las consecuencias si las calificaciones llegaban a ser insuficientes. En consecuencia, las y los docentes tenían esa presión adicional a lo que ya implica llevar en el aula un proceso de aprendizaje con una diversidad de intereses, necesidades y ritmos, de lograr la cobertura y además alcanzar la cantidad de calificaciones que no siempre reflejaban el proceso llevado en clases y lo que realmente los y las estudiantes estaban aprendiendo. Así, se generaba en los y las docentes una presión por “llenar el libro con notas” en lugar de enfocarse en el proceso de aprendizaje. Muchas veces, la calificación terminaba siendo más un requisito administrativo que una herramienta real de aprendizaje y mejora. Además, se veía frustración al notar que algunos estudiantes se preocupaban más por la nota que por aprender.

Lo anterior también tenía impacto sobre los y las estudiantes. Para ellos/as, la evaluación no era comprendida como un proceso donde tuvieran participación o que fuese parte de su proceso de aprendizaje, sino que les generaba competitividad y frustración. Al existir momentos puntuales en el año para demostrar “lo que aprendieron”, con instrumentos que no respondían a la diversificación y que no daban múltiples oportunidades de reflejar sus logros, las bajas calificaciones solamente lograban desmotivación, baja valoración de su trabajo y poco compromiso con su proceso educativo. Había en ellos/as una alta ansiedad por las calificaciones, lo que provocaba miedo al error y baja motivación en quienes sentían que no podían alcanzar ciertas expectativas. En muchos casos, el aprendizaje se volvía algo mecánico, más centrado en memorizar para la prueba que en desarrollar habilidades y pensamiento crítico.

Las familias de los/as estudiantes también inciden en el fomento de esta mirada más tradicional. En ellos/as se observaba una gran presión sobre los niños y niñas para obtener buenas notas, muchas veces sin comprender realmente qué estaban aprendiendo. Las reuniones de apoderados solían girar en torno a promedios y comparaciones en lugar de analizar el



desarrollo integral de sus hijos/as. Para ellos/as, la mirada tradicional siempre había sido la alternativa adecuada, crecieron y llevaron su trayectoria escolar bajo el mismo enfoque, por lo que principalmente el proceso de aprendizaje se limitaba a que los padres miraran las calificaciones como reflejo del esfuerzo y trabajo de sus hijos/as.

En el caso de COGGZAI, la motivación de la comunidad escolar para iniciar el cambio de cultura evaluativa tuvo sus primeros intentos años antes de que promulgaran el Decreto 67, sin embargo, fueron fallidos posiblemente por diversos factores, entre ellos: la presión de los apoderados/as, la necesidad de contar con herramientas técnicas por parte de los docentes y no contar en esos años con respaldo explícito en la normativa, y otros. En el año 2019, cuando a nivel nacional los establecimientos educacionales del país debíamos comenzar el proceso de puesta en marcha del nuevo decreto de evaluación, la comunidad comenzó un proceso de análisis de esta normativa y sus orientaciones, para poder llevar a cabo su implementación. En este proceso reflexivo, nos dimos cuenta de que no era solo la actualización de un documento institucional (reglamento de evaluación), sino que era una nueva forma de comprender el proceso evaluativo y, por ende, un cambio en el proceso de aprendizaje y de enseñanza; era un cambio en la cultura escolar, que desafiaba a poner fin a la mirada tradicional de la evaluación.

Para la Escuela Eleuterio Ramírez, los aspectos críticos de la cultura evaluativa tradicional nos ayudaron a definir que no reflejaba lo que realmente queríamos potenciar en los y las estudiantes, lo que finalmente nos motivó a cambiar el paradigma para así poder eliminar algunos focos, tales como: reducir la ansiedad y hacer que el aprendizaje sea una experiencia más significativa y motivadora, fomen-



tar la autonomía y el pensamiento crítico, en lugar de depender solo de una calificación numérica, promover una evaluación más justa e inclusiva, considerando las diversas formas en que los estudiantes aprenden, transformar la educación en un espacio de crecimiento real, donde el error no se critique, sino que sea parte del proceso de aprendizaje. En síntesis, sentimos la necesidad de democratizar nuestras aulas.

### **La Red sin Notas como espacio colectivo de transformación**

El origen de la Red de Establecimientos para la innovación en evaluación se remonta al año 2017, cuando las docentes de los primeros años de Educación Básica del Liceo Experimental Manuel de Salas decidieron eliminar las calificaciones en este nivel. La motivación para este cambio surgió de la visita de las profesoras a los niveles de Educación Parvularia. Allí constataron el abrupto tránsito que se generaba desde un entorno de aprendizaje a través del juego, con tiempos flexibles y evaluación cualitativa, a un contexto más rígido, que comenzaba a distorsionar la motivación genuina por el aprendizaje hacia el valor de cambio de la nota, como diría Santos Guerra (2003). Es a partir de ello que las docentes solicitaron el apoyo de la Universidad de Chile para dar mayor sustento teórico-investigativo

y sistematicidad al cambio de cultura evaluativa que estaban realizando. Al hacerse pública en los medios esta transformación, comenzaron a contactarse otras comunidades escolares de diferentes lugares de Chile —las cuales también estaban en procesos de cambio similares—, que querían conocer la experiencia del Liceo. Es así como la Red fue creciendo, al presente cuenta con más de 50 establecimientos de norte a sur del país, con una gran diversidad de contextos, localidades, dependencias, tamaños y proyectos educativos. Nuestras formas de trabajo incluyen: plenarias online con todas las escuelas; allí se presentan experiencias en torno a temáticas evaluativas de interés de la propia Red, una plataforma online de autoaprendizaje e intercambio entre establecimientos, tutorías del equipo de la Universidad en terreno, visitas entre establecimientos, encuentros territoriales por zona, conversatorios abiertos, entre otras instancias que hemos ido desarrollando con el tiempo. La Red es una gran comunidad de aprendizaje profesional entre establecimientos de diferentes territorios. Se caracteriza por el aprendizaje mutuo y la colaboración, genera espacios de aprendizaje de otros y con otros. Además, da lugar a espacios de diálogo y construcción de saberes entre pares (entre escuelas), espacios de formación (plenarias, tutorías, plataforma de autoaprendizaje) y permite visualizar la motivación y compromiso de sus participantes.



Junto con otras escuelas a nivel nacional hemos podido ir construyendo aprendizajes de forma colaborativa, principalmente desde una mirada que releva los saberes experienciales de las diferentes comunidades educativas, tanto a nivel docente como institucional. Esto ha promovido la experimentación en torno a la evaluación, la didáctica y el sentido de esta para los aprendizajes de nuestros/as estudiantes. Esta experiencia de encuentro de comunidades —las cuales comparten la decisión de poner los esfuerzos en despertar las potencialidades de nuestros estudiantes—, ha sido una herramienta que nos ha permitido aprender de nuestros pares, comprender qué es lo que hacemos bien y lo que nos falta por mejorar, optimizar nuestros procesos de enseñanza aprendizaje y nuestros objetivos institucionales. En este sentido, la Red sin Notas ha aportado con instancias de capacitación, con intercambio de experiencias y de tutorías, con un proceso sistemático, situado y de acompañamiento progresivo, donde siempre se han escuchado nuestras necesidades y se han considerado el propio contexto y territorio, valorando así los esfuerzos y trabajo realizado en este transitar. La Red sin Notas tiene una gran importancia pedagógica, conduce a las comunidades escolares que participamos en ella a la mejora de las prácticas educativas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entrega sustentos, herramientas,

estrategias y experiencias que contribuyen a la profesionalización docente. A su vez, permite conocer e implementar la normativa vigente y comprender que es posible llevar procesos de transformación profundas, alineados a lo que las políticas públicas promueven.

### **¿Y cómo funciona este enfoque en la práctica?**

El enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EPA) es una de las literaturas que se han desarrollado desde que inició el cambio paradigmático en la teoría evaluativa, con la inclusión de la función formativa. Desarrollada originalmente por un grupo de investigadores/as y docentes británicos, conocidos como el Grupo de Reforma en Evaluación (Assessment Reform Group), ha tenido mayor presencia como referente en el desarrollo de políticas de evaluación a nivel nacional, especialmente a partir de la promulgación del Decreto 67. Se trata de un enfoque que entiende la evaluación como una actividad que se realiza permanentemente en el aula, recogiendo evidencia de aprendizaje y retroalimentando a lo largo del proceso en función de generar avances en los y las estudiantes. Así también, da un rol importante a los aprendices en los procesos de evaluación, tanto en la construcción consensuada de criterios, como en procesos de autoevaluación y evaluación entre pares, que conducen a la metacognición, la reflexión

sobre el propio aprendizaje, la autonomía y el aprendizaje colaborativo. Para ello, se trabaja constantemente con criterios de evaluación para un proceso amplio de aprendizaje (no para un producto o tarea puntual): el monitoreo de los avances, dentro de la expectativa compartida definida en los criterios, a través de actividades o escenarios de evaluación; la retroalimentación y la toma de decisiones permanente.

En COGGZAI, se han trabajado y fortalecido paulatinamente los diferentes elementos que son parte del enfoque EPA, comenzando en una primera instancia con el cambio de tipo de planificación, donde el tradicional no respondía a nuestras necesidades de considerar a la evaluación como parte inherente del proceso de aprendizaje. Debido a ello comenzamos a trabajar con la planificación invertida, la cual nos ha permitido focalizar en nuestro instrumento, que opera como ruta de aprendizaje, considera a la evaluación como centro y desde ella desprender los criterios evaluativos, escenarios de evaluación y experiencias de aprendizaje con una articulación congruente entre sí. Complementado lo anterior, un cambio a destacar es el tipo de instrumento evaluativo que el colegio utiliza desde prekínder a 4º medio, siendo la rúbrica la que permite comunicar los criterios de evaluación y los descriptores por cada nivel de logro. Este instrumento no solo es de utilidad al docente para llevar el registro de proceso, progreso y producto de cada estudiante, sino que también para los y las estudiantes, a los cuales se les comparte al inicio de cada proyecto interdisciplinario trimestral, para que así ellos conozcan sus metas propuestas y comprendan cómo lograrlas. Aquello tiene directa concordancia con la retroalimentación que es entregada por los y las docentes durante el transcurso de toda la implementación de los proyectos. Otro elemento que hemos ido potenciando son los escena-



rios de evaluación, los cuales por la metodología activa (Aprendizaje Basado en Proyectos) que utilizamos como colegio, nos permite diseñar diversos escenarios durante el trimestre, donde a través de la voz de los estudiantes, se logran proponer e implementar diferentes opciones que permiten a los alumnos/as ir demostrando sus avances y logros a través de múltiples medios de representación. Es así como, por ejemplo, se han realizado intervenciones audiovisuales, medios escritos, modelajes, presentaciones dentro y fuera del colegio, muestras a sus pares, a compañeros/as de otros niveles, a sus familias, creaciones artísticas, entre otros.

En la Escuela Eleuterio Ramírez, tuvimos que darnos a la tarea como equipo de identificar las necesidades de nuestros niños/as, las que responden a un contexto socioeconómico, emocional, barrial con características específicas que impactan en su desarrollo. En el proceso confirmamos que una educación estandarizada no está a la altura y que es imprescindible innovar. En segundo término, debimos reflexionar para definir cuáles aprendizajes estableceríamos como centrales para asegurar el desarrollo de habilidades fundamentales en nuestros/as estudiantes, que favorecieran, por un lado, la progresión en su trayectoria académica, y por otro, les permitiera contar con las herramientas necesarias para desenvolverse sanamente en la sociedad en la que están insertos, convirtiéndose en un aporte. Esto nos llevó a construir criterios de evaluación que nos permitieran monitorear los progresos de nuestros/as estudiantes, como también reorientar nuestra práctica pedagógica en función de los aprendizajes centrales. En el proceso queda la sensación de estar recuperando nuestra sensibilidad pedagógica, revitalizando la observación, la conexión, que retroalimentan nuestra creatividad y aprendizaje continuo.



### ¿Qué cambios genera EPA? ¿Qué obstáculos hay para su implementación?

La evidencia nacional e internacional es consistente en señalar efectos positivos en las aulas que trabajan con este enfoque, tanto en las actitudes y aprendizajes de los y las estudiantes, como en la forma en que los y las docentes enfrentan su práctica (Flórez y Sammons, 2013). No obstante, también existe abundante evidencia acerca de los obstáculos que se experimentan en la práctica al tratar de cambiar hacia la dirección que este enfoque propone, por ejemplo: falta de compromiso de los equipos de gestión; creencias sobre evaluación en diversos actores de las comunidades escolares, falta de espacios de reflexión pedagógica, vacíos de formación de los y las docentes en evaluación, la presión que las evaluaciones externas de altas consecuencias y la cultura sumativa centrada en las notas ejercen sobre el trabajo de aula (Flórez y Sammons, 2013; Mena et al., 2018). Esta evidencia es consistente con la vivencia de las escuelas de la Red.

A partir del cambio de cultura evaluativa en los establecimientos, se puede observar aspectos positivos en diferentes actores. En los y las docentes ha sido una oportunidad de crecimiento profesional, donde de forma colaborativa han dado un giro no solamente en la manera de comprender la evaluación, sino también de la enseñanza, donde los procesos de aprendizaje son participativos junto al estudiante, y la posibilidad de respetar los ritmos, necesidades y proponer experiencias de aprendizaje y escenarios de evaluación acorde a los intereses, motivaciones y contextos son posibles. A través de los niveles de

logro y sus registros de proceso, progreso y producto, se logra tener un panorama completo y real para la toma de decisiones pedagógica en pos de la mejora. Esta experiencia nos ha entregado la posibilidad de indagar en nuestras prácticas pedagógicas, apropiarnos del currículum, también recuperar nuestra inquietud y sensibilidad pedagógica al articular nuestras prácticas evaluativas y didácticas de forma situada. La experiencia que hemos realizado nos ha desafiado a reflexionar de forma permanente respecto de nuestra práctica, permitiéndonos tomar distancia de la presión que tiene la evaluación externa, la que limitaba la experiencia escolar y rigidizaba nuestras prácticas pedagógicas.

En los y las estudiantes, los niveles de frustración han disminuido, la competitividad o comparación entre compañeros va decreciendo, ya que van comprendiendo que su proceso no es comparable con otro, solo consigo mismos para seguir avanzando. Son mucho más partícipes de sus procesos, se involucran para diseñar los proyectos interdisciplinarios, donde deciden con los y las docentes cuáles podrían ser los escenarios evaluativos que den mayores oportunidades para demostrar lo que van logrando durante el año. El no centrarse en la nota, les ha permitido ser más conscientes de las habilidades, competencias y conocimientos que van adquiriendo y de las que necesitan continuar trabajando. En las familias, luego de escuchar y establecer estrategias que respondieran sus inquietudes y necesidades en cuanto a cómo comunicar el progreso de sus hijos/as y el cómo se llevan a cabo a los objetivos de aprendizaje en el aula, han valorado el cambio y ya no



presentan la resistencia inicial, comprendiendo que una calificación no define la proyección educativa de los y las estudiantes.

Los principales desafíos que se nos han presentado son el miedo al cambio y la resistencia a este. A través de un trabajo sistemático, de escucha activa y de consensos, se ha logrado ir avanzando en implicar a los diferentes integrantes de la comunidad y se han ido disipando las inquietudes y temores iniciales. Otro desafío importante de considerar es el tiempo docente, el cual, en educación, siempre es preciado y escaso, para poder realizar todos los cambios técnico-pedagógicos necesarios; se necesita reestructurar los tiempos, gestionar las horas no lectivas con foco en lo pedagógico, en la colaboración y en el desarrollo profesional docente. Para ello se debe tener el liderazgo de un equipo directivo que refleje la convicción en el cambio de cultura evaluativa, que presente compromiso y esté abierto a abrir estos espacios de trabajo claves para instalar nuevos procesos. Otro desafío importante a mencionar, es el cómo involucramos a los y las estudiantes nuevos y sus familias, los cuales muchas veces desconocen el proyecto educativo del colegio, su metodología de enseñanza y forma de evaluar, esto hace que en muchas ocasiones tengan el prejuicio que el no tener notas es sinónimo de que se aprende menos. Para ello, se ha trabajado en presentar y explicar al inicio del año escolar por curso a cargo de los profesores jefes, en las reuniones de apoderados y en reuniones que dirige el equipo de gestión qué significa ser parte de nuestra comunidad. Es un punto que continuamos trabajando, porque involucra elementos más profundos a abordar, como el sistema de creencias que traen consigo los nuevos integrantes.

### ¿Por qué sumarse a este cambio de cultura evaluativa?

Pese a los desafíos que se experimentan en el proceso, la experiencia es vista como algo positivo y que puede aportar a otras comunidades. En COGGZAI, el cambio que como colegio hemos vivido —específicamente durante estos años de transitar a una cultura evaluativa con enfoque EPA—, ha tenido obstáculos y hemos tenido que lidiar con temores y aprensiones, pero también nos ha permitido crecer como comunidad y como integrantes activos de ella. Los beneficios van de la mano de los esfuerzos que cada comunidad realice, se puede observar un mayor protagonismo y participación de los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje, siendo parte de la toma de decisiones y siendo conscientes de sus logros, avances y necesidades de apoyo. Existe allí una valoración profesional docente y una construcción de saberes entre pares gracias a la colaboración; la familia muestra un convicción por el trabajo que como colegio estamos realizando, ya que nuestra visión de la educación implica formar estudiantes con competencias, habilidades y conocimiento que aporten a la sociedad, con pensamiento crítico y reflexivo, con creatividad, colaboración y flexibilidad, sin miedo al error, a la competitividad o al cambio. Que valoren sus logros y los de otros y que construyan en base al diálogo, la participación y el consenso una sociedad justa y equitativa.

Para la Escuela Eleuterio Ramírez, somos reconocidas como una comunidad sin notas, que ha devuelto a sus estudiantes el sentido del aprendizaje y a nosotras como docentes nos ha permitido desarrollarnos profesionalmente desde la experimentación en el aula, donde hemos reflexionado respecto a qué, cómo y para qué están aprendiendo nuestros/as estudiantes y a la vez, qué estamos haciendo nosotras para ir más allá con ellos/as. Este cambio en la educación, eliminando las notas como único proceso de evaluación, es una transformación profunda que puede ser importante para otros porque humaniza el aprendizaje, disminuye la ansiedad y el miedo al error, fomenta una evaluación más justa y formativa, promueve una educación más inclusiva, prepara mejor para el futuro y transforma la educación en una herramienta de crecimiento real y significativo.

Más información sobre la Red en: <https://portal.redsinnotas.uchile.cl/>

## Referencias bibliográficas

Bloom, B., Hastings T. y Madaus G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.

Bond, E., Woolcott, G. y Markopoulos, C. (2020). Why aren't Teachers Using Formative Assessment? What can be one about it? *Assessment Matters*, 14, 112–136. <https://doi.org/10.18296/am.0046>

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *Educational Psychology*, 58(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>

Contreras, G. (2017). Pérez, G. C. (2014). La Retroalimentación en Educación Superior. Conceptos, principios y estrategias para la práctica. *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria* (pp. 161-175). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Equipo de Tarea SIMCE (2015). *Informe ejecutivo*.  
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informe\\_Ejecutivo\\_Equipo\\_de\\_Tarea\\_Simce.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informe_Ejecutivo_Equipo_de_Tarea_Simce.pdf)

Falabella, A. y De La Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 2(42), 395–413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>.

Flórez, T., De la Vega, L.F. & Olave, J.M. (2025). Emerging Horizons for Social Justice in Assessment: can Assessment Move Beyond Competence, Competition, Content and Control? *Oxford Review of Education*, 51(2), 250-280. <http://doi.org/10.1080/03054985.2025.2455129>.

Flórez, T. y Sammons, P (2013). *A literature review of Assessment for Learning: Effects and Impact*. University of Oxford, Department of Education and CfBT.

Joughin, G. (2009). “Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review”. En: Gordon Joughin (ed.). *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 1-15). Londres: Springer.

Meckes, L. y Mena, M.A. (2019). “Validez y legitimidad social del SIMCE: el papel de la evidencia y de la deliberación”. En: Manzi, Jorge et al. (eds.). *Validez de Evaluaciones Educativas en Chile y Latinoamérica*. Ediciones UC.

Mena, M., Méndez, I., Concha, C. y Gana, Y. (2018). “El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública”. En: A. Arratia y L. Ossandón (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 383-415). Ministerio de Educación de Chile.

MESA SOCIAL COVID-19 EDUCACIÓN (2021). *Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis*. Santiago: PUC-UCHILE.

Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional eres. *Revista Enfoque Educativos*, 5(1), 69-80. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: usos y abusos de la evaluación*. Editorial Morata.

UNESCO (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002610/261016S.pdf>

# Actualización de Saberes





# Inteligencia Artificial en la Educación: Impacto y Futuro

## **Marcela Rosinelli**

Mtr. Internacional en Dirección Estratégica de Empresas TIC. Mtr. en Neuroeducación  
Directora Industria Virtual, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Santiago de Chile. USACH  
Experta en Informática Educativa.

## **Pedro Palominos Belmar**

Doctor en Ingeniería Industrial,  
Universidad Politécnica  
de Cataluña, España.  
Director del Programa Centro  
Smartcity-Lab - USACH, Facultad  
de Ingeniería, Universidad de  
Santiago de Chile.

## **Introducción**

La revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que tiene lugar hacia finales del siglo XX. Esta impacta transversalmente sobre distintos ámbitos, invitándonos a repensar ciertas áreas disciplinares en el que la

educación adquiere un protagonismo inédito respecto a sus estrategias de formación.

El rápido desarrollo de las tecnologías se asentó como un factor disruptivo en el ámbito educativo. Así, el modelo clásico de educación se enfrenta a



una profunda transformación en el que se modifica la concepción de espacio-tiempo por parte del estudiante, quien comienza a experimentar un proceso de aprendizaje que se practica en cualquier momento y desde cualquier lugar, mediante el acceso a Internet. Al mismo tiempo, la tecnología facilita el acceso abierto y permanente de contenidos, datos e información al estudiante que influye de manera pertinente en su proceso de formación académica. Por lo tanto, el docente deja de ser la fuente primaria del conocimiento y, a su vez, la tecnología permite al docente acceder a proyectos internacionales de investigación, compartiendo conocimiento con diversos colegas de diferentes países. De esta forma se generan interesantes intercambios académicos, dando lugar a una dinámica en red a partir de los flujos de contactos y proyectos que emergen a escala regional y global. Esto entrega una mayor visibilidad y difusión a la institución y retroalimentando la producción de conocimiento. Es decir, la tecnología y el acceso a la información, junto con la globalización, suponen los tres instrumentos que originan la evolución del proceso formativo, ya que este debe estar en consonancia con el contexto digital actual. Allí es donde nos encontramos con un cuerpo estudiantil nativo digital, que esperan tener experiencias intuitivas, significativas y donde se obtengan resultados más inmediatos en una comunidad conectada.

Este documento resalta cómo la inteligencia Artificial (IA) puede ser una herramienta poderosa para la educación. Para ello se define IA, su uso, impacto y futuro de la educación.

### ¿Qué es la Inteligencia Artificial?

La inteligencia artificial es el diseño de máqui-

nas o sistemas que imitan funciones cognitivas propias de las personas, tales como percibir, procesar, analizar, organizar, anticipar, interactuar, resolver problemas y, más recientemente, crear. Según Morduchowicz (2023), la IA es la capacidad de un sistema para interpretar datos externos, los cuales luego utiliza para lograr metas específicas y llevar a cabo acciones que maximizan las posibilidades de éxito en una tarea concreta. Todo esto ocurre mediante sucesión de pasos llamado algoritmos. La IA tiene una influencia cada vez mayor en todas las dimensiones de nuestra vida: la salud, la educación, la comunicación, la cultura, el conocimiento, la información, el transporte, la economía, la seguridad y la ciencia, y sobre muchas de nuestras decisiones cotidianas. En la actualidad, la IA como campo de conocimiento vinculado a la informática está en constante desarrollo. Sarker (2022) y Martínez-Comesana, et al., (2023) proponen una clasificación concisa de las distintas técnicas de IA y divide esta tecnología en cinco campos. Estos se presentan a continuación con sus ideas más fundamentales:

- a) **IA analítica:** está orientada al estudio y descubrimiento de eventos y patrones relacionados en los datos disponibles.
- b) **IA funcional:** al igual que la IA analítica, estudia grandes cantidades de datos para encontrar relaciones y patrones. En este caso, en lugar de hacer recomendaciones y presentar los resultados, también toma decisiones.
- c) **IA interactiva:** tiene como objetivo automatizar la comunicación de forma eficaz e interactiva. Hay varios ejemplos de este tipo, como los “chatbots” o los asistentes persona-

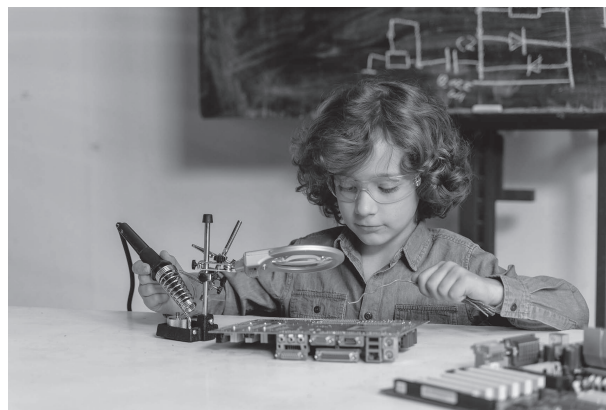
les de voz.

- d) **IA textual:** comprende las áreas de análisis de texto y procesamiento del lenguaje natural. Permite detectar textos, convertir diálogos en texto, realizar traducciones automáticas y generar contenidos. Esta es más conocida con IA generativa.
- e) **IA visual:** capaz de reconocer, clasificar y ordenar objetos a partir de fotografías, así como de extraer características dominantes en videos o imágenes convertidas en texto.

### Inteligencia Artificial en educación

El documento Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial (UNESCO, 2019) busca abordar tanto las oportunidades como los desafíos que plantea la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo. Para ello, presenta 44 recomendaciones organizadas en diversas áreas clave que permiten dimensionar la complejidad del tema: la integración de la IA en las políticas educativas, su aplicación en la gestión y entrega de servicios educativos, el apoyo que puede brindar a la labor docente y al profesorado, su uso en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la promoción de valores y competencias esenciales para la vida y el trabajo en la era digital, la generación de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, el fomento de una utilización inclusiva y equitativa de la IA en educación, la garantía de la equidad de género en su implementación, y la necesidad de asegurar un uso ético, transparente y verificable de los datos y algoritmos educativos.

Si dejamos de lado la política y la gestión de la educación y nos centramos en la relación de la IA con el aprendizaje, se suele pensar, fundamentalmente, en la personalización del aprendizaje (Zhang et al., 2020), apoyados con tutores inteligentes (Yilmaz et al., 2022), asistentes virtuales (Gubareva y Lopes, 2020) y experiencias de aprendizaje inmersivas e interactivas (Chng et al., 2023). El análisis sistemático de estos datos permite identificar patrones y tendencias significativas que pueden contribuir a la detección temprana de dificultades en el proceso educativo, así como a la identificación de áreas susceptibles de mejora. Todo ello con miras a apoyar al cuerpo docente en el diseño de estrategias pedagógicas más eficaces y fundamentadas en evidencia (Gašević et al., 2015).



### La Educación en tiempos de IA

El impacto que produce la inteligencia artificial en la educación se resume brevemente a continuación. Se presentan algunos avances que se han incorporado los últimos años, o podrán incorporarse en un futuro próximo, con el objetivo de mejorar la educación, no estando libre de algunos desafíos.

#### a) *Personalización del aprendizaje:*

- Los sistemas de IA recopilan y analizan datos sobre el rendimiento, estilo y preferencias de aprendizaje de los estudiantes.
- Permiten adaptar materiales, actividades y evaluaciones a las necesidades individuales, mejorando la eficacia y motivación.
- Tecnologías como la realidad virtual y aumentada ofrecen entornos inmersivos que facilitan el aprendizaje práctico.

#### b) *Tutoría virtual y retroalimentación automatizada:*

- Los asistentes virtuales proporcionan tutoría en tiempo real, responden preguntas y ofrecen explicaciones detalladas.
- Sistemas basados en IA agilizan la corrección de exámenes, generan informes y brindan retroalimentación inmediata.
- Aunque eficaces, estos sistemas carecen de la empatía y juicio humano necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes.

#### c) *Recursos educativos inteligentes:*

- La IA impulsa el desarrollo de herramientas educativas interactivas, como simulaciones, cuestionarios adaptativos y aprendizaje basado en juegos.
- Proporciona contenido personalizado y conecta a estudiantes con intereses similares para fomentar el aprendizaje colaborativo.



d) *Automatización de tareas administrativas:*

- Gestión de horarios, exámenes y reportes se simplifica mediante IA, permitiendo a los docentes enfocarse en actividades pedagógicas.

Desafíos y consideraciones éticas:

a) *Privacidad y seguridad de datos:*

- Los sistemas de IA dependen del manejo de grandes volúmenes de datos personales, lo que requiere estrictas medidas de protección.

b) *Sesgos algorítmicos:*

- Los algoritmos entrenados con datos sesgados pueden perpetuar desigualdades sociales.

c) *Equidad en el acceso:*

- Las brechas tecnológicas y económicas limitan el acceso a estas herramientas en regiones desfavorecidas.

d) *Interacción humana:*

- La dependencia de la IA puede reducir la interacción directa entre estudiantes y docentes, afectando el desarrollo de habilidades sociales.

El futuro de la educación está muy correlacionado con el futuro de la IA. El aumento del consumo de tecnologías de IA trae consigo un aumento del número de personas que la desarrollan y debe estar orientadas al apoyo a los estudiantes para adquirir las denominadas habilidades del siglo XXI, descritas por Van Laar (2017); estas son las comunicaciones, la colaboración, la ciudadanía, la alfabetización digital, la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas. Estas competencias están estrechamente vinculadas con los cambios económicos y sociales actuales. Sin duda contrastan con las habilidades más técnicas y repetitivas propias de los modelos educativos del pasado, centrados en la lógica industrial. En este contexto, la inteligencia artificial aplicada a la educación ofrece herramientas avanzadas para analizar y evaluar de

manera precisa el progreso de los estudiantes en el desarrollo de estas capacidades.

### Consideraciones Finales

La educación en la era de la inteligencia artificial implica repensar el papel fundamental que desempeña la educación en la preparación de las personas para desenvolverse en un mundo en permanente transformación, donde esta tecnología estará integrada de forma transversal en prácticamente todos los ámbitos de la vida cotidiana: el trabajo, la formación, el ocio, las relaciones interpersonales, entre otros.

No son los sistemas de IA el problema, sino las consignas que los estudiantes reciben. Las políticas públicas, la escuela, los docentes necesitarán buscar nuevas propuestas para las tareas y exámenes escolares. Está claro que la educación necesita repensar sus objetivos, prioridades, metodologías y evaluaciones. No se trata de emprender la batalla contra la inteligencia artificial o prohibir los nuevos sistemas de lenguaje, lo problemático es intentar ponerle un cepo a la tecnología en lugar de hacernos cargo de nuestras deficiencias.

La prohibición se parece demasiado a tratar de “tapar el sol con las manos”, el desafío no es prohibir la IA, sino ser mejores que ella. Hay que analizarla, evaluarla y llevar a cabo aquello que la IA no puede hacer.

El **valor agregado para la educación** es ir más allá de la información, para poder pensar en lo que implicó, generó y derivó del hecho. Partir del cuándo, el dónde y el quién, preguntas que puede responder un sistema de inteligencia artificial. En este contexto, también habrá que repensar también la manera de evaluar a los estudiantes. La necesidad de transformar los exámenes tal y como los conoce-

mos hoy, no se debe a la llegada de la inteligencia artificial. Es necesario promover una alfabetización digital y tomar la IA como objeto de estudio, interrogar su funcionamiento, sus resultados y sus usos éticos y no éticos. Esta comprensión nos ayudará a decidir mejor cuándo, cómo y para qué utilizar la tecnología. Solo así estaremos en condiciones de elegir qué podemos y qué no podemos hacer con ella. Las políticas públicas y la escuela necesitan enseñar cómo funciona la IA, de qué manera afecta nuestras decisiones e incide sobre nuestra forma de ver el mundo, de qué modo construye conocimiento y significados.

Finalmente, a pesar del avance acelerado de la inteligencia artificial, **ni los docentes serán reemplazados ni la escuela desaparecerá. La IA es una**

herramienta poderosa para apoyar procesos educativos, personalizar aprendizajes y optimizar tareas administrativas, pero **no puede replicar la dimensión humana del acto educativo. La enseñanza no es solo transmisión de contenidos: es acompañamiento, contención emocional, construcción de sentido, motivación y vínculo. Los docentes son insustituibles en su rol de mediadores culturales y guías del pensamiento crítico.** Del mismo modo, la escuela seguirá siendo un espacio irremplazable de socialización, ciudadanía y desarrollo integral. La inteligencia artificial no viene a sustituir, sino a complementar; el gran desafío es formar a docentes capaces de integrarla con sentido pedagógico, fortaleciendo el valor humano de la educación en un mundo cada vez más tecnológico.

## Referencias bibliográficas

Chng, E., Tan, A. L., & Tan, S. C. (2023). Examining the Use of Emerging Technologies in Schools: A Review of Artificial Intelligence and Immersive Technologies in STEM Education. *Journal for STEM Education Research*, 6, 385-407. <https://doi.org/10.1007/s41979-023-00092-y>

Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not Forget: Learning Analytics are about Learning. *TechTrends*, 59(1), 64–71. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x>

Gubareva, R., & Lopes, R. P. (2020). Virtual Assistants for Learning: A Systematic Literature Review. En H. Chad Lane, S. Zvacek, & J. Uhomoihi (Eds.), *Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported Education*, 1, pp. 97–103. <https://doi.org/10.5220/0009417600970103>

Martínez-Comesana, M., Sánchez-Hernández, M. del M., Estévez, I., & González-Sanmamed, M. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: Revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 93–103. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.05.001>

Morduchowicz, R. (2023). *La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?* UNESCO.

UNESCO. (2019, 16-18 de mayo). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación* (Conferencia). Conferencia Internacional sobre Inteligencia Artificial y Educación, Beijing, República Popular China.

Sarker, I. H. (2021). Deep learning: A Comprehensive Overview on Techniques, Taxonomy, Applications and Research Directions. *SN Computer Science*, 2(6), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s42979-021-00815-1>

Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The Relation between 21st-century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

Yilmaz, R., Yurdugül, H., Karaođlan Yilmaz, F. G., Şahin, M., Sulak, S., Aydın, F., ... & Oral, Ö. (2022). Smart MOOC Integrated with Intelligent Tutoring: A System Architecture and Framework Model Proposal. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100092. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100092>

Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the Implementation of Personalized Learning: A Research Synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100339. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>

# Neurociencia en el contexto educativo: **Análisis Crítico y Consecuencias en la Enseñanza**



**Juan Amaro-Fuenzalida**

Psicólogo Universidad de Chile  
MsC en Neurociencias Pontificia  
Universidad Católica de Chile  
PhD(c) en Neurociencias Pontificia  
Universidad Católica de Chile  
Académico Universidad de Santiago de  
Chile, USACH.

**E**n los últimos años se ha observado un aumento en la oferta de cursos y programas de neuroeducación que buscan integrar conocimientos sobre el cerebro en el ámbito educativo, en algunos casos formando parte incluso de las mallas de carreras de pregrado. Diversos trabajos han discutido la existencia de puentes entre la neurociencia y la educación, destacando que este es un debate aún no resuelto (Silva, 2022). Según Maldonado (2019), la educación y las neurociencias comparten ciertos territorios, cómo lo es la dimensión comportamental del individuo, sin embargo, sus objetos de estudio

no vendrían a ser los mismos.

Por otro lado, investigadoras como Usha Goswami han cuestionado la manera en que ciertos conocimientos, que pretenden tener un fundamento científico, han sido incorporados en la educación. Conceptos sobre el cerebro que a menudo son erróneos, desactualizados o incluso falsos, se presentan a docentes como si fueran hechos comprobados (Goswami, 2006). Además, desde una vereda opuesta se han levantado críticas respecto al gran poder de la neurociencia para validar, descartar y prescribir métodos educativos, influyendo en la manera en que

los educadores llevan a cabo su labor (Castorina y Sadovsky, 2021). Aunque estas dos perspectivas están en aparente oposición, comparten un punto en común: el conocimiento científico sobre el cerebro no debería presentarse como un hecho determinante para las intervenciones educativas.

Este artículo tiene como objetivo analizar las limitaciones de las neurociencias como aporte al contexto educativo, así como las posibles consecuencias de la incorporación acrítica de contenidos que pretenden tener fundamento científico en la práctica educativa. Para ello, se trabajarán dos ideas. Primeramente, se abordará la función prescriptiva que parece tener la neurociencia en la práctica educativa, destacando cómo el uso del cerebro se ha convertido en un artefacto explicativo. En segundo lugar, se analizarán las consecuencias de incorporar de manera acrítica contenidos aparentemente basados en la neurociencia en la práctica educativa. Finalmente, se propondrá una discusión y se explorarán los posibles aportes de la neurociencia para la educación, sin asumir una función prescriptiva.

### El cerebro como artefacto explicativo en la neuroeducación

Aparentemente, la neurociencia figuraría como entidad validadora, otorgando legitimidad científica a prácticas pedagógicas que, de otro modo, podrían parecer menos fundamentadas (Pérez, 2011). Estudios han demostrado que el uso de imágenes cerebrales genera un efecto persuasivo sobre la credibilidad de las explicaciones presentadas, funcionando así como un certificador científico (Gruber y Dickerson, 2012; Weisberg, et al., 2008). Este fenómeno ha permitido que la neurociencia se perciba como una autoridad prescriptiva, capaz de validar otros conocimientos en educación, política, psicología, etc.

De acuerdo con Castorina y Sadovsky (2021) y Pallares-Dominguez (2021), el conocimiento en neurociencia se ha instalado como entidad certificadora, generando la creencia de que comprender los procesos cerebrales conduce a mejores estrategias pedagógicas. La neuroeducación parece ser una disciplina que tiene su origen en esta creencia. El problema es que cuando la neurociencia se toma de manera acrítica, se usa el cerebro como artefacto explicativo. En otras palabras, un constructo que aparenta legitimidad científica sin necesariamente proporcionar orientaciones prácticas para el aula. Por



ejemplo, expresiones como “activar el córtex prefrontal mejora la toma de decisiones” o “estimular el hipocampo potencia la memoria” suenan convincentes y tienen una base neurocientífica, no obstante, en términos prácticos, no representan un aporte con base en el diseño de una estrategia educativa.

*Imaginemos que durante un curso de neuroeducación se afirma que el mesopallium es fundamental para los procesos de memoria. Se argumenta que “sin el mesopallium no podríamos recordar información”. Luego, se presentan estrategias educativas, tales como la repetición espaciada o los mapas mentales, vinculándolas al funcionamiento del mesopallium. Finalmente, usted observa una mejora en la memoria de sus estudiantes. ¿Tuvo alguna relevancia práctica el conocimiento del mesopallium en el diseño de su estrategia educativa?*

Este ejercicio expone una tendencia creciente en cursos de neuroeducación: convertir explicaciones neurocientíficas en prescripciones educativas, sin considerar la complejidad contextual del aprendizaje. El objetivo de este ejercicio no es cuestionar la veracidad de si una estructura hipotética es o no fundamental para la memoria, sino que nos preguntemos si dicho conocimiento tuvo alguna relevancia práctica en el desarrollo de la estrategia educativa.

Objetivamente, nada tiene que ver el mesopallium con la memoria, pues la estructura relacionada con esta función sería el hipocampo (Buszáki, 2015). Sin embargo, aunque el hipocampo es la condición material para algunos tipos de memoria, dicho saber no es suficiente —ni necesario en algunos casos—, para desarrollar una intervención educativa exitosa relacionada con la memoria en su dimensión comportamental.

Este ejercicio aparece como un escenario hipotético, pero el acto de atribuir funciones psicológicas

a estructuras cerebrales no es ajeno a la literatura presentada en cursos de neuroeducación. Por ejemplo, el cerebro triuno, propuesto por Paul MacLean (1969) es ampliamente utilizado. Esta propuesta describe tres sistemas jerárquicos: el cerebro reptiliano, el cerebro emocional y el neocórtex. Aunque popular por su simplicidad, este modelo es anticuado y rigidiza la comprensión del cerebro (Steffen et al., 2022). Sin embargo, el problema central no es su desactualización, sino su uso para nombrar comportamientos humanos, pretendiendo que las intervenciones educativas operan sobre estructuras cerebrales específicas. Cuando un docente interviene ante una crisis emocional, no interactúa con el cerebro emocional, sino que gestiona el comportamiento del estudiante. Al describir estas situaciones con términos “anatómicos” habría una sensación de rigor científico, mas no ofrece ninguna orientación práctica relacionada con el sistema nervioso, sino que la intervención es sobre la conducta humana.

Los artefactos explicativos también se presentan a nivel neuroquímico. El uso de cortisol y dopamina para explicar el estrés y la motivación sigue el mismo esquema de expresar un constructo psicológico en términos de sustancias químicas, sin aportar relevancia práctica en el aula. Desde la fisiología, es sabido que el cortisol es liberado desde el eje HPA como respuesta a estímulos estresantes (Pinel, 2007). Asimismo, hay evidencia que sugiere que ambientes estresantes afectan el aprendizaje y la memoria (Vogel y Schwabe, 2016). Sin embargo, proponer un ambiente libre de cortisol reduce la idea del estrés a una entidad material, pero no es realmente un aporte para lidiar el fenómeno en el aula. Por su parte, la dopamina se ha utilizado para explicar la motivación, asumiendo que ambientes positivos liberan dopamina y, por ende, aumentan la motivación del estudiante. Es cierto que la dopamina se vincula con el sistema de recompensa (Luo y Huang, 2016; Schultz, 2016), pero explicar la motivación únicamente en términos de dopamina simplifica un proceso psicológico complejo y no proporciona herramientas prácticas para el aula.

Estos ejemplos, responden a la falacia mereológica, que se entiende como el error de confundir las propiedades de una subfunción necesaria con las propiedades que se derivan de la unidad de toda la coordinación funcional (Boyles y Garrison, 2017). En palabras simples, confundir el todo por la par-



te. En este caso, se atribuyen experiencias humanas complejas a estructuras cerebrales o sustancias químicas, ignorando el contexto social y cultural en el que ocurren.

Considerando todo lo anterior ¿Por qué el conocimiento del cerebro sería relevante en el contexto educativo? Se ha planteado que el uso de atributos del cerebro para el desarrollo de estrategias educativas a menudo pone al cerebro como un artefacto explicativo. Ahora bien, es importante entender que eso no significa que el conocimiento del cerebro sea irrelevante. El problema no radica en la veracidad científica de estos conceptos, sino en que no describen ninguna realidad funcional en el contexto educativo. Como sugiere Krakauer et al. (2017), desde la vereda de la neurociencia, la conducta no puede ser reducida simplemente a procesos neuronales, ya que esto lleva a confusiones epistemológicas y a una falacia mereológica, al atribuir propiedades del comportamiento humano a estructuras cerebrales individuales, ignorando la emergencia del comportamiento en un contexto. Interesantemente, desde la vereda de la pedagogía, Castorina y Sadovsky (2021) critican el aplicacionismo neurocientífico, señalando que, aunque el conocimiento del cerebro es necesario para comprender actividades cognitivas como leer, escribir o hacer cálculos, esto no implica que sea suficiente para explicar cómo enseñar dichas actividades. Es interesante como tanto investigadores de la neurociencia, como de la pedagogía están de acuerdo en que el conocimiento del cerebro es insuficiente para dar cuenta de la dimensión comportamental que, tal cual señala Maldonado (2019), es punto de encuentro entre educación y neurociencias.

Tanto lo propuesto por Krakauer (2017) como por Castorina y Sadovsky (2017), permite señalar

que el problema fundamental radica en convertir las explicaciones neurocientíficas en prescripciones omitiendo el contexto. Desafortunadamente, la proliferación de capacitaciones y cursos ha favorecido una aceptación acrítica de los contenidos neurocientíficos, favoreciendo la presencia de los artefactos explicativos antes mencionados. Por ende, aunque la neurociencia resulta útil para entender los procesos cognitivos y psicológicos, no debería desempeñar un rol prescriptivo en la práctica educativa.



### Incorporación acrítica de las creencias sobre el cerebro, mitos y consecuencias

Se ha enfatizado que para reconocer el uso del sistema nervioso como artefacto explicativo, no se requiere evaluar la evidencia disponible respecto a dicho enunciado ¿Qué hacer, entonces, cuando un determinado enunciado sobre el cerebro carece de evidencia, o bien, son creencias arraigadas en el contexto educativo que se originan cómo mitos respecto del sistema nervioso?

Estas creencias son denominadas neuromitos (OECD, 2002), y han sido abordados en diversas investigaciones dando cuenta de su presencia en espacios educativos tanto a nivel internacional (Gleichgerrcht et al., 2015), como nacional (Barraza y Leiva, 2018). La idea de que usamos solo el 10% de nuestro cerebro, o bien, que el cerebro izquierdo es analítico y el derecho artístico, son ejemplos de neuromitos. Entre los diferentes mitos, hay algunos que están más arraigados que otros e incluso hay investigaciones que busca dar cuenta de cómo, a pesar de los cursos de capacitación, los mitos respecto del cerebro persisten (Pasquinelli, 2012; Hughes, Sullivan y Gilmore, 2020; Torrijos-Muelas et al., 2021).

Existen diversos mitos respecto del cerebro. En este escrito no se pretende enumerar una lista de ellos, principalmente porque la idea de aceptar acrí-

ticamente un enunciado del cerebro como un mito, reitera la problemática de asumir la neurociencia como una entidad validadora. El presente escrito propone que aceptar o rechazar un enunciado como mito se centra únicamente en su valor de verdad. Se buscará discutir sobre las consecuencias que trae para la práctica educativa la mantención y el desarrollo de intervenciones educativas basadas en algunos de ellos.

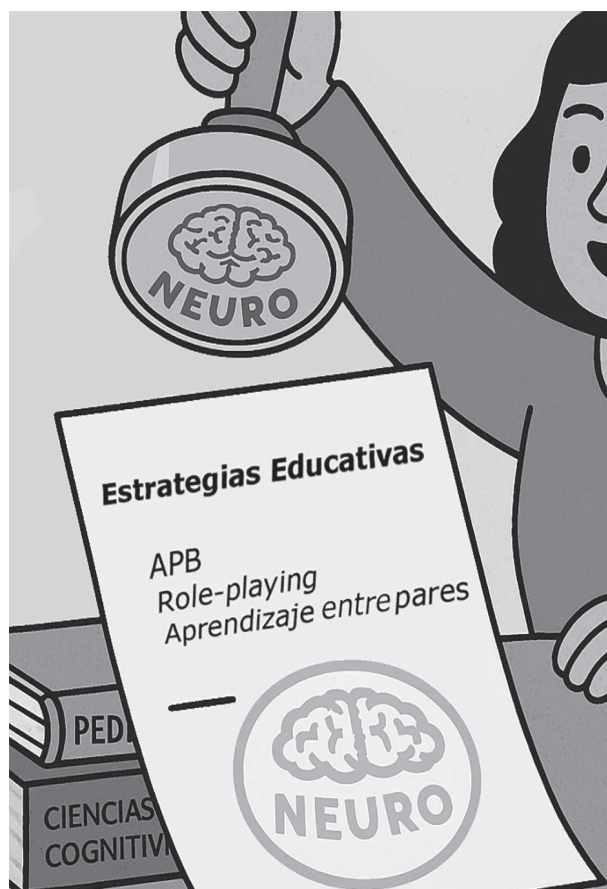
El primer enunciado a evaluar refiere al de los estilos de aprendizaje: “Los estudiantes aprenden mejor cuando reciben información en su estilo de aprendizaje preferido, por ejemplo: auditivo, visual, kinestésico. Esta creencia es problemática, 89% (Barraza y Leiva, 2019) de docentes parece mostrarse a favor, mientras que es posible identificarla como un requisito en las planificaciones propuestas por el propio ministerio de educación (MINEDUC, 2015). Pero ¿Por qué es tan problemática? En principio, el argumento más básico sería que no existe una forma de identificar el estilo de aprendizaje de un estudiante de manera eficaz. En una investigación se pudo identificar cómo las impresiones respecto de los estilos de aprendizajes entre estudiantes y docentes no coincidieron (Papadatou-Pastou et al., 2018). Mientras que, por otro lado, al evaluar cuestionarios para clasificar estudiantes, se observa poca evidencia de fiabilidad y validez. En suma, se observó una baja correlación entre la percepción del estudiante y el estilo definido por el cuestionario. En segundo lugar, se desarrolló una investigación en la cual se evaluó el efecto que tuvo la clasificación de estudiantes con base en su estilo de aprendizaje, y los resultados señalan que la visión que se les dio respecto de su etiqueta tuvo un impacto sobre sus expectativas intelectuales (Sun et al., 2023). Las consecuencias de etiquetar a un estudiante con base en una determinada categoría o expectativa no son ajenas a teorías cómo el efecto Pigmalión de Rosen-

thal y Jacobson (1968). Asignar un estilo preferido de aprendizaje no solo es poco preciso dado que no existe un instrumento fiable para su identificación, sino que también condiciona y ahoga la diversidad al reducir al individuo a una suerte de especialización.

En la extensa lista de los denominados neuromitos, hay otros que también cumplen la función de clasificar individuos con base en una categoría preestablecida. Tal es el caso de la teoría de las inteligencias múltiples y la dominancia hemisférica. Ambos enunciados describen que nuestro estudiante tendría una suerte de habilidad preferente definida por la idiosincrasia de su cerebro. En el caso de la teoría de las inteligencias múltiples, se propone que existen siete diferentes habilidades o inteligencias que incluyen: la lingüístico verbal, la lógico matemática, espacial, cinestésico corporal, musical o rítmica, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 1983). Mientras que también existe la creencia de que la dominancia hemisférica puede ayudar a explicar diferencias individuales entre estudiantes, donde el hemisferio izquierdo es el analítico y el derecho es el artístico (Silva et al., 1993). Imagine ahora un estudiante con dificultades en matemáticas, pero que le va muy bien en artes visuales y escénicas. Si aceptamos acríticamente el modelo, podríamos argumentar que este estudiante tiene inteligencia cinestésica corporal y probablemente su hemisferio dominante sería el derecho, y que por ende requiere más esfuerzo para aprender matemáticas ¿Qué haría usted en este caso?

Si la respuesta a esta última pregunta es que debemos fomentar aquellas habilidades que destacan, entonces estaríamos cayendo en un problema. La evidencia indica que el no estudio de las matemáticas tiene consecuencias a largo plazo en el desarrollo cerebral en habilidades relacionadas en el futuro (Zacharopoulos y Cohen, 2021). Por ende, si debido a una creencia privamos de enseñar matemáticas a estudiantes dado que no es su estilo de inteligencia, es privarle no solo de oportunidades, sino también el desarrollo de su cerebro.

En general, pareciera que los enunciados que generan categorías y que pretenden tener un sustento en la materialidad del cerebro condicionan a pensar que el individuo es así, y que aquello corresponde a una especie de atribución interna inamovible. Sin embargo, sostener una creencia así



iría directamente en contra de la evidencia que nos indica que el cerebro describe plasticidad, es decir, la capacidad de modificarse con base en la interacción con el entorno (Mateos-Aparicio y Rodríguez-Moreno, 2019). Por lo tanto, las dificultades en matemáticas en primero básico podrían convertirse en destrezas en cursos más avanzados con la guía adecuada.

### Discusión ¿Cómo aporta la neurociencia en el contexto educativo?

Al inicio de este escrito se hizo notar que posturas críticas provenientes tanto de la pedagogía, como de la neurociencia ponen en duda las traducciones directas entre el conocimiento de la neurociencia y la aplicación de estos conocimientos en el aula.

En este sentido ¿Existe evidencia científica que dé cuenta de cómo determinadas intervenciones aportan a las experiencias educativas? La respuesta es sí, pero su origen nada tiene que ver con el cerebro. Entre ellos, el efecto de las formas de retroalimentación ha construido un cuerpo de conocimiento propio, habiendo diferentes revisiones que buscan eva-

luar modelos para proporcionar retroalimentación en el contexto educativo (Wisniewski et al 2020; Panadero y Lipnevich, 2022). En esa línea, hay una investigación que busca evaluar el efecto de las diferentes formas de retroalimentación, y el impacto que tiene la retroali-



mentación cualitativa en comparación con la calificación (Lipnevich y Smith, 2009). Por otro lado, hay investigaciones que buscan evaluar estrategias para el desarrollo de las clases. Investigaciones muestran que, aunque los estudiantes prefieren las clases expositivas, mejoran más su aprendizaje debido a las metodologías participativas (Desleuriers et al., 2019). En Bonawitz et al. (2011) se comenta justamente esta tensión entre participación e instrucción, que no deja de ser un tema fundamental para tratar en el contexto educativo.

Los resultados antes mencionados, no tienen origen en la neuroeducación, sino que se derivan de poner a prueba estrategias con orígenes en la ciencia cognitiva o la misma ciencia de la didáctica. De hecho, al examinar evidencia sobre el uso de estrategias denominadas neuroeducativas, se ha mostrado igualmente incremento en habilidades de atención y rendimiento en pruebas escritas, etc. (Elouafi et al., 2021), o bien incremento en la competencia verbal, matemática y empática (Caballero-Cobos y Llorent, 2022). Sin embargo, al evaluar el contenido de las intervenciones es posible ver que se implementaron estrategias como role playing (Cherif y Somervill, 1995) y mapas mentales (Buzan y Buzan, 1996), cada una de ellas originarias en un cuerpo epistémico ajeno a la neurociencia. Mientras que las aportaciones de la neurociencia no describen una relación práctica entre el objetivo de la intervención y las implicaciones en el aula (e.g. ‘adecuada guía del desarrollo de la corteza prefrontal’ con ‘aprender a pensar’).

Finalmente, es importante señalar que sí hay

aportes que la investigación en neurociencia puede brindar en el contexto educativo, sin embargo, no dicen relación con desarrollar estrategias en el aula. Los conocimientos en neurociencia podrían favorecer para tener una visión afirmativa de la diversidad y un enfoque

inclusivo a la hora de enseñar. Por ejemplo, hay investigaciones que sugieren que la calidad del vecindario tiene un efecto en qué tan demandante es responder a la exclusión social en términos cerebrales (Gonzalez et al., 2015). También, que la respuesta ante estímulos y demandas ambientales puede diferir en individuos identificados en el espectro autista o déficit atencional, aun cuando esa diferencia se vea enmascarada en su comportamiento (Albajara et al., 2020; Fernandez-Ruiz et al., 2020). O, investigaciones que sugieren que las diferencias entre cerebros de hombres y mujeres es mayor como función a la inequidad de género del país que habitan (Zugman et al., 2023).

Cuando el conocimiento científico es incorporado de manera crítica, este nos da la oportunidad de ser agentes de cambio. No obstante, cuando no se hace una revisión exhaustiva, de su veracidad y pertinencia para el contexto educativo, es que surgen instancias de capacitación plagadas de artefactos, mitos e imprecisiones. En el mejor de los casos estos errores no tendrán impacto, pero en el peor pueden limitar la diversidad y predisponer al estudiante

Debido a lo mencionado, este escrito invita a analizar críticamente cualquier fuente que pretenda ser prescriptiva sobre educación, pero enfocado siempre en utilizar la evidencia científica como aliada para desarrollar experiencias educativas. La neurociencia, aplicada de manera crítica y contextualizada, puede enriquecer la comprensión de la diversidad sin caer en mitos, promoviendo una educación inclusiva basada en evidencia. El reto es lograr una práctica pedagógica informada y adecuada al contexto.

## Referencias bibliográficas

- Albajara Sáenz, A., Septier, M., Van Schuerbeek, P., Baijot, S., Deconinck, N., Defresne, P., ... & Massat, I. (2020). ADHD and ASD: Distinct Brain Patterns of Inhibition-related Activation? *Translational Psychiatry*, 10(1), 24.
- Barraza, P., & Leiva, I. (2018). Neuromitos en educación: Prevalencia en docentes chilenos y el rol de los medios de difusión. *Paideia Revista De Educación*, (63), 17-40.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The Double-edged Sword of Pedagogy: Instruction Limits Spontaneous Exploration and Discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.
- Boyles, D., & Garrison, J. (2017). The Mind is not the Brain: John Dewey, Neuroscience, and Avoiding the Mereological Fallacy. *Dewey Studies*, 1(1), 111-130.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize your Brain's Untapped Potential Paperback*. Penguin Books.
- Buzsáki, G. (2015). Hippocampal Sharp Wave-ripple: A Cognitive Biomarker for Episodic Memory and Planning. *Hippocampus*, 25(10), 1073-1188.
- Caballero-Cobos, M., & Llorent, V. J. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158-167.
- Castorina, J. A., & Sadovsky, P. (2021). El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales* (pp. 13-44). UNIPE.
- Cherif, A. H., & Somervill, C. H. (1995). Maximizing Learning: Using Role Playing in the Classroom. *The American Biology Teacher*, 28-33.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring Actual Learning Versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257.
- Elouafi, L., Lotfi, S., & Talbi, M. (2021). Progress Report in Neuroscience and Education: Experiment of Four Neuropedagogical Methods. *Education Sciences*, 11(8), 373.
- Fernandez-Ruiz, J., Hakvoort Schwerdtfeger, R. M., Alahyane, N., Brien, D. C., Coe, B. C., & Munoz, D. P. (2020). Dorsolateral Prefrontal Cortex Hyperactivity During Inhibitory Control in Children with ADHD in the Antisaccade Task. *Brain Imaging and Behavior*, 14, 2450-2463.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences*. Nueva York.
- Gleichgerrcht, E., Lira Luttgés, B., Salvarezza, F., & Campos, A. L. (2015). Educational Neuromyths Among Teachers in Latin America. *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 170-178.
- Gonzalez, M. Z., Beckes, L., Chango, J., Allen, J. P., & Coan, J. A. (2015). Adolescent Neighborhood Quality Predicts Adult dACC Response to Social Exclusion. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(7), 921-928.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and Education: From Research to Practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 406-413.
- Gruber, D., & Dickerson, J. A. (2012). Persuasive Images in Popular Science: Testing Judgments of Scientific Reasoning and Credibility. *Public Understanding of Science*, 21(8), 938-948.
- Hughes, B., Sullivan, K. A., & Gilmore, L. (2020). Why do Teachers Believe Educational Neuromyths? *Trends in Neuroscience and Education*, 21, 100145.
- Krakauer, J. W., Ghazanfar, A. A., Gomez-Marin, A., MacIver, M. A., & Poeppel, D. (2017). Neuroscience Needs Behavior: Correcting a Reductionist bias. *Neuron*, 93(3), 480-490.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). Response to Assessment Feedback: The Effects of Grades, Praise,

- and Source of Information. *ETS Research Report Series*, 2008(1), i-57
- Luo, S. X., & Huang, E. J. (2016). Dopaminergic Neurons and Brain Reward Pathways: From Neurogenesis to Circuit Assembly. *The American journal of pathology*, 186(3), 478-488.
- Maldonado, P. (2019). *¿Por qué tenemos el cerebro en la cabeza?* Debate.
- Mateos-Aparicio, P., & Rodríguez-Moreno, A. (2019). The Impact of Studying Brain Plasticity. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, 13, 66.
- MINEDUC (2015). Decreto 83. Chile: MINEDUC. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). *Understanding the Brain: Towards a new Learning Science*. OECD Publishing.
- Pallarés-Domínguez, D. (2021). La reflexión crítica sobre los neuromitos en la educación. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*: 33, 2, 2021, 87-106.
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A Review of Feedback Models and Typologies: Towards an Integrative Model of Feedback Elements. *Educational Research Review*, 35, 100416.
- Papadatou-Pastou, M., Gritzali, M., & Barrable, A. (2018). The Learning Styles Educational Neuromyth: Lack of Agreement Between Teachers' Judgments, Self-assessment, and Students' Intelligence. *Frontiers Media SA*, 3, 105.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00105>
- Pasquinelli, E. (2012). Neuromyths: Why do They Exist and Persist? *Mind, Brain, and Education*, 6(2), 89-96.
- Pérez Álvarez, M. (2011). El magnetismo de las neuroimágenes: moda, mito e ideología del cerebro. *Papeles del psicólogo*.
- Pinel, J. P. (2007). *Biopsicología*. Pearsons Educación SA.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Schultz, W. (2016). Dopamine Reward Prediction Error Coding. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 18(1), 23-32.
- Silva, N. A. (2022). ¿Existen puentes directos entre neurociencias y educación? Falsas creencias, retos y oportunidades. *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, (62), 132-149.
- Silva, R. S., Rojas, G., Jiménez, C., Arenas, S. P., & Silva, O. (1993). Estilos de aprendizaje, Dominancias hemisféricas y Rendimiento escolar. *Innovación educativa*, (2), 91-103.
- Steffen, P. R., Hedges, D., & Matheson, R. (2022). The Brain is Adaptive not Triune: How the Brain Responds to Threat, Challenge, and Change. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 802606.
- Sun, X., Norton, O., & Nancekivell, S. E. (2023). Beware the Myth: Learning Styles Affect Parents', Children's, and Teachers' Thinking About Children's Academic Potential. *npj Science of Learning*, 8(1), 46.
- Torrijos-Muelas, M., González-Víllora, S., & Bodoque-Osma, A. R. (2021). The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 11, 591923.
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and Memory Under Stress: Implications for the Classroom. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-10.
- Weisberg, D. S., Keil, F. C., Goodstein, J., Rawson, E., & Gray, J. R. (2008). The Seductive Allure of Neuroscience Explanations. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(3), 470-477.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 487662.
- Zacharopoulos, G., Sella, F., & Cohen Kadosh, R. (2021). The Impact of a Lack of Mathematical Education on Brain Development and Future Attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(24), e2013155118.
- Zugman, A., Alliende, L. M., Medel, V., Bethlehem, R. A., Seidlitz, J., Ringlein, G., ... & Crossley, N. A. (2023). Country-level Gender Inequality is Associated with Structural Differences in the Brains of Women and Men. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(20), e2218782120.

# Teorías Subjetivas Colectivas y violencia escolar en Chile: **una perspectiva de convivencia post-pandemia**

## **Claudia Carrasco-Aguilar**

Doctora en Ciencias de la Educación,  
Universidad de Granada, España. Académica  
Universidad de Playa Ancha UPLA.

## **Pablo Castro Carrasco**

Doctor en Psicología Pontificia Universidad  
Católica de Chile (PUC). PostDoct. Universidad  
de Leiden Países Bajos.

## **Vladimir Caamaño-Vega**

Psicólogo (ULS), Magíster en Psicología,  
mención Psicología Educacional (ULS).

## **Verónica Gubbins**

Psicóloga (Universidad de Chile), Doctora  
en Ciencias de la Educación (Pontificia  
Universidad Católica de Chile), Master of  
Arts en Psicosociología (Universidad Católica  
de Lovaina). Académica Universidad Finnis  
Terra.

## **Fabiana Rodríguez-Pastene**

Doctora en Historia mención  
Estudios Sociales, Pontificia  
Universidad Católica de Valparaíso.  
Magíster en Historia mención Política y RR.II.,  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



## **Introducción**

**L**a violencia no es un hecho objetivo, sino una interpretación de la realidad basada en creencias compartidas socialmente. En el ámbito de la investigación educativa, esto se conoce como la construcción social de la violencia (Montoya, 2021). Cada sociedad decide y define qué considera violencia y, por lo tanto, qué acciones son legítimas o no (Martín-Baró, 1996). Por ejemplo, hace varias décadas, el dicho “la letra con sangre entra” no se veía como violencia, sino como una estrategia de enseñanza. Hoy, esa misma acción se considera claramente violenta. El hecho sigue siendo el mismo, pero ha cambiado la manera en que lo interpretamos.

La violencia se considera una construcción social, porque es un medio ile-

gítimo —nunca un fin en sí mismo—, para alcanzar un objetivo. Es su carácter ilegítimo lo que la convierte en un problema que debemos analizar (Mutchinick, 2009; Carrasco, et al., 2016). Esto explica por qué ciertas acciones que hace diez años no se consideraban violentas, hoy sí lo son. Un ejemplo cotidiano está en las rutinas humorísticas que la sociedad ha dejado de aceptar. Actualmente, es mal visto y socialmente cuestionado que los humoristas se burlen de personas migrantes, de personas con distintos colores de piel, de las disidencias sexuales, de las mujeres, entre otros colectivos que hasta hace poco tiempo eran ridiculizados públicamente con la complicidad de la sociedad.

Sin embargo, un desafío de comprender la violencia escolar como una construcción social es que el aumento de casos reportados no necesariamente refleja un incremento real en el número de acciones violentas tradicionalmente reconocidas por las comunidades educativas. Podría estar relacionado, al menos en parte, con la ineficacia del control social (Carrasco et al., 2016; Riella, 2001). Esto plantea la cuestión de si el aumento sostenido de denuncias por violencia escolar, reportado por la Superintendencia de Educación durante el año 2024, debe interpretarse como una mayor problematización de prácticas que, aunque han estado presentes en la vida escolar durante años, solo ahora se consideran violentas. Así, este aumento de denuncias podría reflejar una sociedad que ha decidido decir “no más” y que ha dejado de tolerar situaciones históricas de opresión.

La violencia es parte intrínseca de la sociedad (Montoya, 2021), y no se puede ignorar su naturaleza social (Martín-Baró, 1996). Cada vez que hablemos de “eliminar” o “erradicar” la violencia en la escuela, deberíamos preguntarnos si lo que realmente deseamos es volver a aceptar las bromas sexistas que solíamos escuchar en la radio y televisión durante la Dictadura. ¿Qué es lo que queremos? ¿Queremos que la violencia desaparezca, o buscamos mejorar el bienestar y la calidad de vida en las comunidades educativas? Desde esta perspectiva, la forma en que entendemos la violencia escolar podría cambiar.

Sin embargo, a pesar de lo reveladoras que puedan ser estas reflexiones teóricas y filosóficas, las comunidades educativas siguen experimentando un profundo malestar. Enfrentan situaciones difíciles que generan una gran impotencia en su día a día. Como señalan Kaplan y otros (2023), la violencia



escolar es una manifestación del dolor social, por ello está acompañada de diversas formas de sufrimiento. Entonces, ¿cómo enfrentamos estas expresiones de violencia? En el contexto del proyecto de investigación Fondecyt, titulado “La construcción social en Chile de la convivencia y violencia escolar post vuelta a la educación presencial. Un estudio de teorías subjetivas colectivas”, llegamos a la conclusión de que la respuesta a esta pregunta es: “interpretarlas”.

Ya hemos establecido que la violencia es una construcción social y, por lo tanto, depende de lo que cada sociedad considere legítimo o ilegítimo. Además, dado que la violencia escolar es siempre un medio, no un fin en sí misma, cada vez que se manifiesta está denunciando la ilegitimidad de una situación. Entender la violencia como un medio de expresión significa que es necesario interpretarla, es decir, descifrar su mensaje para comprender qué se busca comunicar y cómo ofrecer una respuesta oportuna y adecuada a esa denuncia. Como investigadores en violencia escolar, sostenemos que un mecanismo para interpretar los mensajes implícitos de la violencia escolar es analizar y comprender las Teorías Subjetivas Colectivas (TSC) a la base.

### **Teorías Subjetivas Colectivas y violencia escolar**

Para Catalán (2016), las teorías subjetivas se refieren a cogniciones acerca de la visión del sí mismo y del mundo, las que tienen una estructura argumentativa hipotética, por lo menos parcialmente explícita o explicitable, que orientan el comportamiento. Estas teorías permiten a las personas elaborar explicaciones sobre sí mismas y su entorno, funcionando de manera similar a las teorías científicas en términos de explicación y predicción, aunque desde una perspectiva personal y contextual. Estas teorías



pueden tener un locus individual o un locus colectivo, por lo que pueden ser elaboraciones tanto individuales como grupales. Cuando nos referimos a la manera en que estas se forman en la interacción con otras personas, estamos frente a las Teorías Subjetivas Colectivas (TSC).

Las TSC surgen de la interpretación compartida que cada colectivo elabora sobre su realidad. A través de esta construcción conjunta, las TSC moldean la manera en que el colectivo comprende su entorno y orienta sus acciones. Estas teorías se desarrollan a partir de experiencias e interpretaciones comunes entre los miembros del grupo y se ven profundamente influidas por el contexto histórico, cultural y social en el que están inmersas. De este modo, permiten a los individuos encontrar un sentido compartido frente a las experiencias colectivas (Catalán, 2016; Cuadra-Martínez, 2016; Cuadra-Martínez et al., 2021). Las TSC son dinámicas y se transforman conforme el grupo enfrenta nuevas circunstancias, dado que se trata de construcciones sociales que emergen de la interacción. Este proceso dialéctico entre la experiencia personal y la comunicación interpersonal otorga significados compartidos (Catalán, 2016). Un rasgo distintivo de las TSC es que, a medida que más individuos dentro del grupo adoptan una creencia, esta se refuerza progresivamente, lo que dificulta su cuestionamiento. De alguna manera, se instala como creencias enraizadas que orientan la acción.

En el marco de nuestra investigación, hemos avanzado en analizar las TSC sobre violencia escolar en el discurso público de un Chile postpandemia que parece estar saturado de mensajes apocalípticos sobre lo que ha ocurrido en la sociedad luego del confinamiento producido por la pandemia de Co-

vid-19. El discurso público se entiende como discursos emitidos por el Estado, por las autoridades y por la sociedad civil, que busca tener un impacto en la opinión pública (González, 2007). Este discurso público moldea las creencias y orientaciones a la acción de la población en general, permitiendo analizar el papel de la ideología y el poder en sus efectos. El impacto del discurso público es performativo, o sea, transforma las subjetividades, las formas de mirar el mundo y afecta las respuestas educativas de las comunidades.

En nuestro proyecto, hemos analizado documentos oficiales, redes sociales y videos de diversas organizaciones públicas y sociales, poniendo especial atención en los discursos que cobraron relevancia durante el año 2022 en Chile. A medida que avanzamos en este estudio, hemos observado que en el Chile actual la violencia se discute junto con la convivencia escolar y la salud mental. Por lo tanto, para interpretar adecuadamente la violencia escolar y las teorías subjetivas colectivas (TSC) subyacentes, consideramos necesario detenernos brevemente en la revisión de estos conceptos.

### **Convivencia escolar y salud mental en la escuela: conceptos críticos a debate**

El concepto de convivencia escolar es ampliamente debatido tanto en la literatura especializada como en las diversas propuestas de intervención desarrolladas en Latinoamérica. En el caso de Chile, los estudios han dejado claro que existe poco consenso en torno a su definición y significado (Ascorra et al., 2018). Incluso el propio Estado, a través de la política pública, intentó en 2015 diferenciar los conceptos de clima escolar y convivencia escolar (Mineduc, 2015), sin embargo, este esfuerzo no ha sido suficiente para delimitar con claridad su alcance. En este contexto, la convivencia escolar se configura como un “significante vacío”, es decir, un símbolo que en principio carece de un significado preciso y que, con el tiempo, se va llenando de contenido conforme a las demandas y aspiraciones de distintos grupos sociales (Laclau, 2005). García y López (2011) la describen como un constructo poliédrico, mientras que Fierro y Carbajal (2019) sugieren que podría hablarse de una “anarquía semántica” en torno a la convivencia escolar. Por tanto, en nuestra sociedad coexisten múltiples significados, con lógicas y modelos explicativos diferentes, sobre la convi-



vencia escolar, así como distintas visiones sobre el rol de la escuela en este ámbito (López et al., 2018; Rasse y Berger, 2018).

Además, la diversidad de paradigmas de investigación utilizados para estudiar y abordar la convivencia escolar dificulta enormemente la integración coherente de las diferentes perspectivas (García y Ferreira, 2005; Andrades-Moya, 2020). Por ejemplo, la tradición anglosajona ha centrado su enfoque principalmente en el bullying y posteriormente en el análisis del clima escolar. En cambio, autores como López et al. (2019) y Carrasco et al. (2016) destacan que, en América Latina, durante las décadas de 1980 y 1990, el énfasis estuvo en la convivencia escolar como un medio para restaurar la democracia y resolver conflictos de manera pacífica. En este contexto, se diferencia entre clima escolar, entendido como una percepción estática del ambiente, y convivencia escolar, referida a las prácticas cotidianas que se sostienen en el tiempo (López et al., 2019). Un aporte significativo para el debate actual sobre la definición de convivencia escolar es el trabajo de Andrades-Moya (2020), quien analizó la producción académica sobre este tema en revistas indexadas como Web of Science, Proquest, Scielo y Scopus, en América Latina, desde 2010 hasta junio de 2018. Este autor, revisando 38 artículos de diversos países, concluyó que: existen escasas interrelaciones entre investigadores dentro de una misma institución, hay

una falta de preparación adecuada de profesionales educativos, no solo entre docentes, sino también entre directivos, asistentes y otros actores educativos, y, por último, que la convivencia escolar es abordada de manera reactiva, enfocándose en conflictos una vez ocurridos, en lugar de trabajarse preventivamente desde un enfoque formativo.

Con todo lo anterior, la convivencia escolar en Chile se ha relacionado con la formación democrática, la inclusión educativa y la cultura de la paz (Carrasco et al., 2021; Valdés et al., 2019), y ha sido comprendida desde modelos médicos, socioemocionales, de rendición de cuentas y disciplinares (Ascorra et al., 2018). Sin embargo, lo que más abunda es la definición de convivencia escolar como ausencia de violencia, pese a la advertencia de Fierro (2013) de no confundir violencia con mala convivencia. La autora señala que la violencia implica acciones de una o más personas, mientras que la convivencia abarca a toda la comunidad educativa. Durante al menos 35 años, ha existido una gran pluralidad de investigaciones sobre la gestión, control, gobierno y disciplina en el aula, con el objetivo de lograr una buena convivencia escolar (Fierro y Carbajal, 2019; Andrades-Moya, 2020). En Chile, las principales temáticas investigadas en los últimos diez años incluyen la política y legislación sobre convivencia escolar (27%), estudios de caso sobre convivencia (20%) y su gestión. Otros aspectos, como el clima



escolar, los instrumentos de medición y el rol de los encargados de convivencia, han sido menos abordados (Yevenes-Montoya, 2024), prevaleciendo un enfoque normativo sobre lo que se considera relevante investigar.

En materia de teorías subjetivas del profesorado sobre la convivencia escolar, la investigación nacional ha mostrado que este asume diversas funciones según las necesidades de sus estudiantes, tales como brindar apoyo afectivo, educar en valores, e incluso, en algunos casos, actuar como figuras parentales sustitutas. A partir de estas experiencias, el profesorado construye sus teorías subjetivas, especialmente cuando interactúan con estudiantes que, en su opinión, presentan carencias afectivas y familiares. Así, conciben la convivencia escolar como un proceso dinámico y en constante reconstrucción, influido por factores institucionales, los contextos familiares del estudiantado y sus propias prácticas en el aula. Estas teorías subjetivas del profesorado tienen un impacto directo en la forma en que gestionan la disciplina y las relaciones con sus estudiantes, centrándose en la adaptación a las necesidades emocionales y conductuales de cada grupo (Retuert y Castro, 2017).

Por su lado, cuando hablamos de salud mental en el contexto escolar, nos encontramos con que predomina una definición tradicional de salud mental, abordada principalmente desde una perspectiva deficitaria, es decir, como la ausencia de enfermedad o patología mental. La salud mental ha sido entendida en la literatura más por la falta de violencia o enfermedad que por sus aspectos positivos o promocionales. Así, las investigaciones actuales muestran una tendencia a patologizar y medicalizar la vida escolar, reduciendo los problemas de salud mental a análisis biológicos e individuales, sin considerar suficientemente los factores sociales y estructurales,

como las interacciones cotidianas en el entorno escolar (Aguilar y Mallegas, 2023).

### **¿Qué está ocurriendo desde el retorno a clases presenciales?**

El estudio de las TSC del discurso público sobre violencia escolar en Chile, nos ha llevado a concluir que la convivencia escolar ha sido definida como una herramienta para evitar situaciones de violencia. En el Chile pospandémico estamos construyendo una metáfora que consideramos peligrosa: hemos asociado violencia escolar a patología de salud mental, y hemos construido la creencia de que el antídoto o remedio, es la convivencia escolar. Tanto es así, que incluso hablamos de una “sana convivencia”.

Esto refleja una visión en la que la convivencia es valiosa en función de su capacidad para prevenir conflictos o mejorar el bienestar emocional y no como un aspecto de la experiencia educativa que debería ser cultivada por su propio mérito. En este sentido, la convivencia escolar estaría instrumentalizada, porque se define principalmente en función de su capacidad para “prevenir” o “mitigar” la violencia y los problemas de salud mental. Esto puede reducir su potencial como una práctica enriquecedora en sí misma, que debería promover el desarrollo integral de estudiantes independientemente de si hay conflictos o no.

Asimismo, los problemas de salud mental y la violencia escolar parecen sinónimos implícitos. Pareciera que la violencia escolar y los problemas de salud mental se abordan como fenómenos interrelacionados y, a veces, hasta intercambiables, mostrando una falta de diferenciación entre ambas conceptualizaciones, excepto en el caso específico de la violencia sexual. Esto puede llevar a una equiparación implícita. Si por ejemplo el Ministerio de Educación y las comunidades educativas tratan la violencia y los problemas de salud mental como sinónimos, la convivencia positiva se convierte en una solución genérica para ambos. Esta visión es reduccionista, ya que simplifica las complejidades de la violencia escolar —que tiene raíces en múltiples factores como lo estructural, lo social, etc.—, y de los problemas de salud mental.

Con ello, se termina, además, construyendo una definición implícita de convivencia escolar como ausencia de violencia. Esto es problemático, puesto que la convivencia debería ser valiosa en sí misma,



no solo como un remedio para prevenir la violencia. Si la convivencia solo se entiende en términos de su capacidad para “evitar”, “prevenir” o “resolver pacíficamente” los conflictos, se pierde de vista su rol formativo y ético, que es más amplio y profundo, relacionado con el desarrollo de una ciudadanía participativa, y personas respetuosas y empáticas. Esta instrumentalización de la convivencia podría llevar a una visión limitada, donde el objetivo principal sea la “ausencia de violencia” en lugar de la construcción de comunidades escolares participativas, inclusivas y respetuosas.

### **La convivencia escolar ante las dinámicas de violencia estructural: un problema para el profesorado en estos tiempos**

Este análisis lleva a la pregunta de si es posible una sociedad o escuela libre de violencia. La violencia es un fenómeno estructural, profundamente arraigado en las dinámicas sociales, económicas y culturales de una sociedad. Si bien la convivencia escolar puede ayudar a transformar algunas manifestaciones de violencia explícita dentro del contexto escolar, es difícil imaginar una sociedad o escuela libre de violencia, dado que la violencia estructural —injusticias sociales, desigualdades económicas, discriminación—, está presente en la vida cotidiana y en las instituciones. En este punto, la convivencia escolar no puede abordar por completo estas dinámicas estructurales, ya que exceden el ámbito de lo

que ocurre dentro de una comunidad educativa. La convivencia escolar puede generar un contexto de respeto y apoyo mutuo, pero no puede por sí sola eliminar las raíces estructurales de la violencia.

¿Realmente queremos eliminar la violencia? Si entendemos la violencia como un medio ilegítimo para denunciar situaciones que la sociedad considera “inadmisibles”, surge una paradoja: aunque su ilegitimidad nos afecta, desde un punto de vista sociológico, su desaparición total podría no ser deseable. La violencia, en este sentido, actúa como un indicador de tensiones y conflictos subyacentes que de otro modo podrían no ser visibilizados ni abordados.

Ahora bien, eso no significa que la convivencia no juegue ningún papel ante la violencia estructural. La convivencia escolar puede ser un espacio de resistencia o transformación. Si bien no puede eliminar por completo las condiciones estructurales que generan violencia, puede proporcionar al estudiantado herramientas para reconocer y desafiar esas estructuras, fomentando una cultura de respeto, equidad y justicia dentro de la escuela. Sin embargo, esto requiere un enfoque que vaya más allá de la resolución de conflictos inmediatos y aborde de manera crítica las condiciones sociales más amplias, evitando sobrerresponsabilizar al estudiantado de manera individual del origen de algo que, en realidad, también es social.

Pese a lo anterior, en nuestro análisis del discurso público hemos encontrado cuestiones urgentes que



requieren atención. Hemos construido una sociedad que tiende a maximizar la relevancia de identificar la violencia física, en desmedro de la violencia estructural que se manifiesta en las relaciones de poder en el contexto educativo. Las TSC, que se basan en las creencias compartidas sobre la legitimidad de ciertas acciones, pueden contribuir a que ciertas situaciones de maltrato sean invisibilizadas hasta que ya es demasiado tarde, porque no eran consideradas “violencia”. No se trata de observar el mundo educativo con los lentes de la sospecha, pero claramente es necesario problematizar las formas en que estamos interactuando.

En el caso de la profesora Katherine Yoma, víctima de acoso por parte de una estudiante y su familia, es posible que la comunidad educativa haya desarrollado creencias que tienden a naturalizar o minimizar este tipo de comportamientos, percibiendo la violencia emocional como parte de las interacciones cotidianas entre estudiantes y docentes. Esta visión, reforzada por la falta de apoyo institucional, evidencia una debilidad estructural en la capacidad del sistema para proteger adecuadamente al profesorado. Las agresiones verbales y emocionales no siempre se reconocen como formas de violencia escolar, lo que puede generar una sobrecarga emocional para el profesorado, quienes a menudo se ven expuestos a situaciones que no se manejan de manera preventiva o eficaz. Sin embargo, si interpretamos la violencia,

como sugiere el enfoque de las Teorías Subjetivas Colectivas (TSC), podemos ver que las acciones de la estudiante no son simplemente un acto aislado de agresión, sino que podrían estar reflejando una denuncia implícita de una situación de malestar o dolor social más amplio. Como Kaplan y otros (2023) mencionan, la violencia escolar es una manifestación de tensiones y sufrimiento que afectan a toda la comunidad educativa. En este sentido, el enfoque no debe limitarse a sancionar a la estudiante, sino a comprender las dinámicas subyacentes que llevaron a esta conducta.

La falta de una respuesta institucional adecuada agravó la situación, transformando lo que podría haberse gestionado como un conflicto puntual en una carga insostenible para la docente. En lugar de ver la violencia como un hecho puramente individual, este caso subraya la importancia de asumir la responsabilidad colectiva como sociedad, buscando estrategias que no solo castiguen, sino que, sobre todo, ayuden a que aprendamos vías legítimas de comunicación del malestar, vías que nos ayuden a enfrentar y resolver el sufrimiento que genera la violencia.

Por su parte, el caso del profesor Albano Muñoz revela las profundas implicancias de las relaciones de poder dentro del ambiente escolar y cómo estas pueden contribuir al maltrato laboral. En diferentes contextos, el acoso persistente por parte de la dirección hacia el profesorado no es solo un problema de

relaciones interpersonales, sino una manifestación de una estructura de poder que, al no ser cuestionada, permite la vulneración de los derechos del profesorado. Con un enfoque de TSC, estas dinámicas de poder muchas veces están sostenidas por creencias compartidas dentro de la comunidad educativa que justifican las acciones de la dirección. Esto podría incluir la idea de que las exigencias del cargo o la disciplina escolar “justifican” el maltrato, creando un entorno en el que estas conductas no solo son permitidas, sino normalizadas. Incluso, existen equipos directivos que desarrollan TS que asumen que ciertas actitudes de presión son necesarias para el buen funcionamiento de la escuela. Desde esta perspectiva, el acoso laboral hacia Muñoz no puede verse como un simple conflicto individual, sino como parte de una estructura más amplia de violencia institucional. En este contexto, la respuesta no debería limitarse a responsabilizar únicamente a los actores directos, sino que debe buscar una transformación más profunda de las estructuras de poder y de las creencias colectivas que permiten que estas dinámicas persistan.

### Discusiones

La violencia escolar, entendida como una construcción social mediada por las Teorías Subjetivas Colectivas (TSC), demanda un enfoque que trascienda las visiones simplistas que la reducen a actos individuales o aislados. Este artículo plantea que la violencia en las escuelas no solo refleja malestares individuales, sino también tensiones estructurales y colectivas que las comunidades educativas interpretan desde creencias compartidas. En este contexto, la instrumentalización de la convivencia escolar como una solución genérica a problemas de violencia y salud mental ha limitado su potencial transformador. Más que un remedio, la convivencia debe ser concebida como un espacio ético y pedagógico que contribuye al desarrollo integral de todos los actores de la comunidad educativa.

Sin embargo, el análisis revela que las creencias colectivas que orientan la acción en los contextos escolares a menudo reproducen y normalizan dinámicas de violencia estructural, dificultando su identificación y abordaje. Casos como los de acoso hacia docentes evidencian cómo las TSC pueden invisibilizar y justificar relaciones de poder desiguales, convirtiendo el maltrato en una experiencia cotidiana y



tolerada. En este sentido, las TSC no solo reflejan las tensiones del entorno educativo, sino que también ofrecen una clave para interpretar las demandas implícitas que la violencia escolar comunica. Este enfoque invita a pasar de una lógica reactiva a una preventiva y transformadora, que aborde las raíces estructurales y culturales de la violencia.

Finalmente, el estudio en el que estamos trabajando subraya la necesidad de redefinir el papel de las instituciones educativas como agentes de cambio social. En lugar de enfocarse exclusivamente en eliminar manifestaciones de violencia, estas deben promover activamente la construcción de comunidades escolares inclusivas, participativas y respetuosas. Esto requiere un compromiso colectivo que, a través de la convivencia, permita no solo gestionar los conflictos de manera efectiva, sino también reconfigurar las relaciones de poder y las creencias compartidas que perpetúan la exclusión y el malestar. Así, el desafío no es solo interpretar la violencia, sino transformarla en una oportunidad para fortalecer los lazos sociales y construir un horizonte educativo más equitativo y justo.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. C., & Mallegas, S. O. (2023). Salud mental convivencial-escolar en la política educativa chilena: Un estudio de caso. En M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, P. Molina Moreno, M. Pérez Fuentes & S. Fernández Gea (Comps.), *Nuevas perspectivas de investigación en el ámbito escolar: Abordaje integral de variables psicológicas y educativas* (pp. 179-190). Dykinson.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.17>.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. & Núñez, C. G. (2018) Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Revista Psykhe*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Carrasco, C., Cuneo, C., Bórquez, M. & Baltar, M. J. (2016) Entre el Reformatorio y la común-unidad: estudio de casos sobre la violencia escolar en un liceo municipal y un colegio privado en Chile. *Revista Akademeia*, 4(1) 7-30 <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/135>
- Carrasco, C., Barrera, W. & Ramos, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica*, (57), 1-20 [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017)
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Paulino Tognetta, L. R., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D., & Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educativa*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423>
- Cuadra-Martínez, D. (2016). Cambio representacional en los padres: reconstrucción de teorías subjetivas de la prevención del consumo de drogas en los hijos e hijas. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 283-298. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100018>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro-Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47>
- García-Correa, A., Cristofolini, F., & Gloria, M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>
- García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-050>
- González, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. *Revista signos*, 40(63), 51-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100004>

- Kaplan, C. V., García, P. D., & Szapu, E. (2023). El dolor social en la escuela: Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en Blanco*, 1(34), 83–102. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-8. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1608>
- Martín-Baró, I. (1996). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- MINEDU (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Montoya, C.A. (2021). Construcción social de la violencia escolar como relaciones recíprocas autoorganizadas. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260018>
- Montoya, C. Y. (2024). Estudios sobre convivencia escolar en Chile en los últimos 10 años. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 123–140. <https://doi.org/10.1000/exampledoi>
- Mutchinick, A. (2009). La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar. En Kaplan, C. (Ed.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 137-174). Miño y Davila Editores.
- Rasse, C., & Berger, C. (2018). Creencias de padres y profesores acerca de la agresión entre estudiantes en el ambiente escolar. *Pensamiento Educativo*, 55(1), 1–11. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.3>
- Retuert Roe, G., & Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16(46), 321–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Riella, A. (2001). Violencia y control social: el debilitamiento del orden social de la modernidad. *Papeles de población*, 7(30), 183-204. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/17475>
- Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

# Experiencias educativas **transformadoras, humanizadoras y liberadoras**





## Estaciones de Trabajo y Rotaciones en el aula

**María José Puelma,  
Melinka Maya**

Escuela Grenoble,  
Quinta Normal, Santiago

El año 2023 marcó un punto de inflexión en nuestra manera de enseñar. Como profesoras de primer ciclo de enseñanza básica, reconocimos que las estrategias pedagógicas tradicionales no nos estaban dando los resultados esperados. La diversidad en el aula exigía metodologías más dinámicas e inclusivas, capaces de responder a las necesidades individuales de cada estudiante. Fue así como implementamos las “Estaciones de Trabajo y Rotaciones en el Aula”, un enfoque didáctico que permitió transformar el aprendizaje en una experiencia activa, lúdica y significativa.

Esta estrategia se basa en la división del aula en estaciones, donde las y los estudiantes trabajan en grupos pequeños y realizan actividades distintas, pero orientadas a un mismo objetivo. La implementación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) se convirtió en un pilar fundamental de esta metodología, alineándose con las habilidades necesarias para desenvolverse en un mundo digitalizado y facilitando el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. En cada estación, el trabajo colaborativo se convirtió en el eje central, promoviendo la interacción entre pares y la construcción conjunta del conocimiento.

La flexibilidad de esta metodología nos permitió adaptarla a diversos objetivos y contenidos, respondiendo con precisión a las necesidades de cada grupo de estudiantes. En la Escuela Grenoble, donde desa-

rollamos esta experiencia, contamos con el respaldo y apoyo constante de la dirección, factor clave para la implementación exitosa de la estrategia. Los resultados no tardaron en manifestarse: la participación de los estudiantes aumentó significativamente, su motivación por el aprendizaje se consolidó y, en el año 2024, logramos que un 98% de los estudiantes de primero básico alcanzaran la lectoescritura, un hito que reafirmó la efectividad de la metodología.

Como docentes, nuestro compromiso con la educación pública nos impulsa a buscar permanentemente estrategias que enriquezcan la enseñanza y potencien el aprendizaje. Por ello, hemos continuado formándonos en esta metodología, trabajando siempre colaborativamente, explorando nuevas formas de perfeccionar la estrategia y adaptarla a distintos contextos.

En nuestro andar pedagógico, hemos compartido nuestra experiencia con docentes de variados establecimientos, en enero del 2025, fuimos invitadas a ser parte de la Escuela de Verano 2025, del Colegio de Profesoras y Profesores, donde pudimos compartir un Taller con docentes de diferentes localidades del país, experiencia enriquecedora por el intercambio pedagógico y la buena acogida de nuestros pares. Creemos firmemente que el trabajo colaborativo es clave para fortalecer nuestro desarrollo profesional docente y que, a través de la innovación podemos transformar nuestras aulas.

Experiencias educativas transformadoras, humanizadoras y liberadoras



## “Pachavivencia: la pedagogía de la tierra”

Por **Paulina Espinosa Dubó**

Profesora de Educación Básica y  
Educadora Tradicional Diaguita.

**H**abitar el Valle de Elqui no fue una decisión racional ni un plan trazado con reglas ni planos. Fue, más bien, un llamado profundo, una pulsión del alma que me invitó a habitar este territorio. Vine a Pisco Elqui —la antigua La Greda, luego La Unión— no sólo para enseñar en sus escuelas, sino para vivir el territorio, para ser parte de él y dejar que me transforme.

Desde que llegué, el tiempo se comporta distinto. Las estaciones del año no sólo se ven, se sienten. Aquí, recolecto hierbas con mis manos, las transformo en ungüentos y tinturas madre como lo hacían las abuelas. Cultivo una huerta junto a mi familia y conservamos semillas antiguas, verdaderas cápsulas de memoria que brotan cada temporada como testigos vivos del pasado. Cada planta, cada brote, es una lección.

La educación tradicional no se enseña, se vive. Me formé como docente de educación básica, y sin embargo, algo me producía contradicción entre lo que enseñaba y lo que creía. En 2016 decidí abando-



*La Yaca. Piedra pintada uchumi, piedra antigua que marca el paso de nuestros ancestros por esos caminos.*

nar el sistema de educación formal. No había ternura suficiente, no había tierra bajo los pies. Inspirada por Gabriela Mistral, esa maestra inmensa que también sembró con palabras, busqué el sentido profundo de enseñar: cultivar humanidad, identidad y amor por la vida.

Soy parte de la Asamblea de Pueblos Originarios

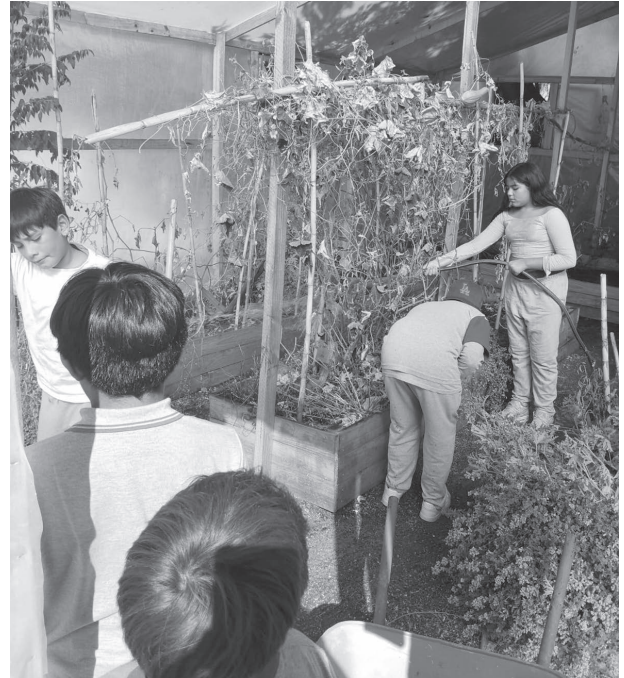


*Celebración Inti Raymi.*

del Valle de Elqui, en ella nos reunimos diversas naciones: quechuas, mapuches, aymaras, diaguitas, y entre todos tejemos saberes. En este tejido, la educación es resistencia y es siembra: mantener viva la memoria de nuestros pueblos, la que habita en las montañas, en las aguas, en las estrellas. No se puede defender lo que no se conoce. Y el territorio no se impone, se escucha. Nos elige. Como elegí yo construir mi casa mirando al sol naciente, como las casas de antaño.

Los abuelos aún leen el cielo. Saben si lloverá con sólo mirar las estrellas. Ese conocimiento es sabiduría. Y esa sabiduría se cuida. Porque donde hay respeto por la tierra, hay amor por la vida. Enseñar desde la tierra no es romántico, es urgente. Vivimos en un mundo que olvida rápido, que borra nuestras historias con pantallas, con apuros, con cemento.

Recuerdo las burlas de niña por mi piel morena, por mis rasgos “diferentes. Años más tarde, encontré en mi andar a Carla Venegas Retamales, quién estaba iniciando la escuelita La huertita Elkina y quise acompañarla en su camino. Con la inspiración de “La huertita”, quise darle vida a una Escuelita distinta, en un rincón de mi tierra en “Las Rojas”, donde recibí el apoyo de Claudio Campillay, junto a las manos de niñas, niños y maestras, levantamos cocinas, baños, sembramos alimento, fuimos co-



*Taller de huertas, en Escuela N°10, Jerónimo Godoy Villanueva, Pisco Elqui.*

munidad. Recibimos pescados frescos de la costa, intercambiamos flores por historias, montañas por miradas, esa hermosa escuela recibió el nombre de: Yachis Wasi Qinti Ankukilla. Esa escuela duró hasta 2021, pero su eco aún resuena.

Hoy, como educadora tradicional certificada, camino entre la memoria y el presente. Veo cómo los ríos se secan, cómo el olvido avanza como sombra. Pero también veo manos pequeñas que vuelven a sembrar, oídos que escuchan a los abuelos, niñas que vuelven a hablar la lengua de sus abuelas. Y eso me da esperanza.

Enseñar ya no es un acto mecánico. Es un rezo. Es un gesto de amor hacia la madre tierra, la Pachamama, la Ñuke Mapu. Enseñar es recordar que las niñeces deben tocar la tierra, que el río debe sentir alegría al recibir sus pies. Que un rezo al agua es tan válido como cualquier teoría.

La nueva asignatura de lenguas y culturas originarias no viene a quitar, sino a complementar. Es un tejido más en esta trama diversa que puede hacer de la escuela un lugar más humano. Un lugar donde las ciencias se abracen con las artes, donde el conocimiento sea territorio, cuerpo, memoria y futuro.

Porque sólo así, enseñando desde el corazón de la tierra, podemos imaginar un porvenir más tierno, más apañador, más humano.



## Ley de Autismo: Un Viaje Biopsicosocial desde el Alma al Aula

Por **Rossana María Michelotti Carreño**

Profesora de Educación diferencial especialista en Discapacidad Intelectual, Audición, Lenguaje y Autismo, Puchuncaví

**E**l autismo no tocó a mi puerta. Simplemente llegó o siempre estuvo ahí. Pero fue con la llegada de Alexander, mi hijo, quien convirtió ese llamado en un imperativo para mi vida personal y laboral. Cuando en 2018, como familia recibimos su diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, no solo se esclareció un camino; comenzó una travesía profunda, personal y colectiva, que terminaría por definir mi manera de enseñar, de mirar el mundo, de estar en él.

La vida no fue sencilla antes del diagnóstico de mi hijo. Fueron años de confusión, discriminación, bullying escolar, la separación con su padre, y un sinnúmero de vivencias que muchas familias de per-

sonas autistas conocen muy bien. Sin embargo, cada obstáculo se convirtió en aprendizaje, y cada lágrima fue abonando un camino de mayor comprensión y acción. En ese camino apareció la Corporación Autismo Viña del Mar, que se volvió un refugio y una trinchera; mi segunda familia.

Fue allí donde entendí que mi rol iba más allá del aula: debía convertirme en vocera, en agente de cambio, en acompañante de otras familias, de otros docentes. Así comencé a capacitarme más profundamente en el espectro autista, no solo desde la teoría, sino desde la vivencia encarnada. Desde ahí, comencé a ofrecer charlas, asesorías y acompañamientos a escuelas. La promulgación de la Ley de Autismo en



2023 fue un hito que potenció esta labor, permitiéndome articular no solo conocimientos, sino también derechos.

En mi establecimiento, tras la aprobación de la ley, organicé una charla dirigida a padres, donde compartieron su experiencia mujeres autistas, activistas, médicas, y profesionales comprometidas con esta causa. Fue una jornada que removió cimientos, que generó nuevas conversaciones, nuevas urgencias. Desde entonces, estas charlas se han multiplicado, extendiéndose a otras comunidades escolares, empoderando a profesores, a estudiantes, y también a las familias.

El enfoque que propongo parte de lo vivencial. Más que teorizar, propongo sentir. A través de metodologías basadas en la integración sensorial, en el uso de objetos, maquetas, experiencias corporales, invito a quienes asisten a mis talleres a vivir –por un instante– el mundo desde la piel de una persona autista. ¿Cómo se procesa un sonido que nadie más escucha? ¿Cómo se siente un roce de tela que irrita como una quemadura? ¿Por qué solo ciertos alimentos parecen tolerables? No se trata de simular, sino de sensibilizar.

Es así como he podido ver, con emoción, cómo

muchos colegas han comenzado a comprender mejor a sus estudiantes. Un ejemplo que me marcó profundamente fue cuando hablamos de la selectividad alimentaria y varios profesores reconocieron por qué ciertos alumnos solo comían papas o pan blanco: no era terquedad, era protección neurológica. Y desde esa nueva comprensión, emergió la empatía. Esa que no se enseña, pero se despierta.

Participar en la Escuela de Verano 2025 del Colegio de Profesoras y Profesores, fue una experiencia transformadora. Allí, como docente autista, pude compartir desde una voz muchas veces silenciada. Fue un espacio de genuino intercambio pedagógico y gremial, donde el conocimiento no fue vertical, sino circular, entre colegas que se escuchan, se comprenden y se fortalecen mutuamente. Espacios así son fundamentales para el futuro de la educación: donde las experiencias valen tanto como los diplomas, donde el saber se construye en comunidad.

La promulgación de la Ley de Autismo y la circular 586 son señales de un país que quiere avanzar hacia una inclusión real. Pero el camino no se transita solo desde la ley; se camina desde las aulas, desde el diálogo con las familias, desde la comprensión cotidiana de que la neurodiversidad no es una barrera, sino una riqueza.

Hoy, miro hacia atrás y veo que el autismo nunca fue un obstáculo en mi vida: fue el sendero. Un sendero que me llevó a comprender que educar no es solo enseñar contenidos, sino acoger mundos. Y que esos mundos, aunque a veces silenciosos, también tienen mucho que decirnos y nosotras, mucho que aportar.



# Breves de Educación



# Colegio de Profesoras y Profesores Logra Importante Triunfo Judicial: **Empleadores Deberán Responder por la Seguridad del Magisterio**



**Julio** de 2025 – En una sentencia de alto impacto para el mundo educativo, el Juzgado de Letras del Trabajo de San Miguel condenó a la Municipalidad de San Ramón por incumplir su deber de protección hacia un docente agredido por un estudiante. El fallo, emitido en la causa RIT O-455-2024, reconoce que el profesor Miguel Niño fue víctima de un accidente del trabajo producto de la falta de medidas efectivas de resguardo y prevención por parte del empleador.

La resolución no solo representa una reparación justa para el docente afectado, sino que constituye un hito en la defensa de los derechos del profesorado, gracias al trabajo sostenido por el Directorio Nacional del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, y al respaldo estratégico y técnico del Departamento Jurídico del Directorio Nacional.

## Una Sentencia que Marca Precedente

La jueza María Paz Rodríguez Maluenda determinó que la Municipalidad de San Ramón no cumplió con las exigencias legales establecidas en el artículo 184 del Código del Trabajo y la Ley N° 16.744, al no implementar medidas suficientes ni efectivas para garantizar la integridad física y psíquica de su personal docente.

Aunque existían protocolos internos, el tribunal observó graves falencias: no cumplían los estándares mínimos exigidos por la Superintendencia de Educación, no fueron difundidos ni socializados con la comunidad educativa, y los funcionarios no sabían cómo actuar ante situaciones de violencia. Todo esto se tradujo en una falta de acción preventiva y de formación, lo que hizo posible que se produjera la agresión.

En consecuencia, la Mu-

“Este es un precedente jurídico muy potente. Por primera vez se reconoce con claridad que los empleadores tienen el deber de proteger a sus docentes frente a situaciones de riesgo. Esto es resultado de la organización, la perseverancia y la convicción de que ninguna agresión a un profesor o profesora puede quedar impune.”



nicipalidad fue condenada al pago de \$30 millones por daño moral y \$1.050.000 por daño emergente, confirmando que los empleadores deben asumir su responsabilidad frente a los riesgos laborales que enfrenta el profesorado.

### **Liderazgo Gremial en la Defensa del Magisterio**

Este fallo fue posible gracias a la gestión firme y comprometida del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, que ha hecho de la defensa de la salud y seguridad docente una de sus principales banderas de lucha.

### **El Presidente Nacional del gremio, Mario Aguilar, destacó la importancia de este fallo:**

“Este es un precedente jurídico muy potente. Por primera vez se reconoce con claridad que los empleadores tienen el deber de proteger a sus docentes frente a situaciones de riesgo. Esto es resultado de la organización, la perseverancia y la convicción de que ninguna agresión a un profesor o profesora puede quedar impune.”

El Departamento Jurídico del Directorio Nacional, en coordinación con el gremio local, desarrolló una estrategia legal sólida y rigurosa, evidenciando

las múltiples omisiones del empleador y el impacto de la agresión en la vida profesional y personal del docente afectado. El resultado es una sentencia que sienta jurisprudencia para futuros casos, fortaleciendo la posición de las y los trabajadores de la educación frente a situaciones de violencia escolar.

### **Implicancias para el Sistema Educativo**

Si bien la sentencia aún puede ser apelada, su valor simbólico y legal es significativo: obliga a los sostenedores y autoridades educativas a tomar medidas reales, no meramente formales, para garantizar ambientes laborales seguros. Ya no basta con tener protocolos: estos deben ser conocidos, comprendidos y aplicados por toda la comunidad educativa. También debe haber monitoreo, acompañamiento y prevención ante estudiantes con antecedentes de conducta compleja.

Este fallo reafirma el rol fundamental del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile como garante de los derechos laborales del magisterio y como actor clave en la construcción de condiciones laborales dignas. A partir de ahora, los empleadores deberán saber que la integridad del profesorado no es negociable.



Descuentos de hasta el 45%

# UNIR y el Colegio de Profesores de Chile, juntos por tu formación

Especialízate con uno de nuestros magísteres oficiales de calidad europea con ventajas exclusivas para ti.

**Daniela de la Fuente Williams** • Gerente de Desarrollo Institucional  
daniela.delafuente-externo@unir.net • +569 9949 5748



Docencia 100% online



Clases en directo



Tutor personal

Escanea y  
elige el tuyo



# ESCUELA DE VERANO 2025

Charlas magistrales a cargo de destacadas/os especialistas y/o premios nacionales del ámbito educativo.

**12** seminarios temáticos, dictados por académicas y académicos de la Universidad de Chile, la Universidad Católica Silva Henríquez, la Universidad de Santiago de Chile y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

**40** talleres de intercambio de saberes y reflexión pedagógica, desarrollados en conjunto con docentes provenientes de diversas zonas geográficas del país.

## EJES TEMÁTICOS

Nueva Educación Pública

Curriculum

Inclusión

Memoria del Magisterio

Educación y Medioambiente

Convivencia Escolar

Género y educación no sexista  
en el curriculum

Evaluación Docente

Innovación, ciencia y Tecnología

Creatividad, arte y cultura

Bienestar docente

Aprendizaje basado en Proyectos



En diciembre de 2025 se abrirá la convocatoria para la Escuela de Verano 2026 del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile.

Te invitamos a ser parte de este espacio formativo, reflexivo y colaborativo entre docentes de todo el país.

Infórmate en: [www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl)

Consultas y más información: [@escueladeverano@colegiodeprofesores.cl](mailto:escueladeverano@colegiodeprofesores.cl)